



# Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo/SP

## Professor I de Educação Básica

### **Língua Portuguesa**

|                                                                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários).                                                                                 | 1  |
| Sinônimos e antônimos. Sentido próprio e figurado das palavras.                                                                                                    | 3  |
| Pontuação.                                                                                                                                                         | 4  |
| Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem. | 5  |
| Concordância verbal e nominal.                                                                                                                                     | 31 |
| Regência verbal e nominal.                                                                                                                                         | 34 |
| Colocação pronominal.                                                                                                                                              | 38 |
| Crase.                                                                                                                                                             | 39 |

### **Matemática**

|                                                                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números racionais, nas suas representações fracionária ou decimal | 1  |
| Mínimo múltiplo comum; Máximo divisor comum                                                                                                                                             | 4  |
| Porcentagem                                                                                                                                                                             | 5  |
| Razão e proporção                                                                                                                                                                       | 6  |
| Regra de três simples ou composta                                                                                                                                                       | 8  |
| Equações do 1.º ou do 2.º graus                                                                                                                                                         | 11 |
| Sistema de equações do 1.º grau                                                                                                                                                         | 13 |
| Grandezas e medidas – quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa                                                                                                    | 15 |
| Relação entre grandezas – tabela ou gráfico                                                                                                                                             | 18 |
| Tratamento da informação – média aritmética simples                                                                                                                                     | 22 |
| Noções de Geometria – forma, ângulos, área, perímetro, volume, Teoremas de Pitágoras ou de Tales                                                                                        | 24 |

### **Conhecimentos Pedagógicos e Legislação**

|                                                                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e Escola                                                                                                              | 1  |
| Função social da escola                                                                                                                                                                  | 8  |
| Educação inclusiva e compromisso ético e social do educador                                                                                                                              | 11 |
| Gestão democrática: a participação como princípio                                                                                                                                        | 15 |
| Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando                                                                                                          | 21 |
| A integração entre educar e cuidar na educação básica                                                                                                                                    | 29 |
| Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola                                                              | 40 |
| Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento                                                                                                                | 47 |
| Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade                                                                      | 51 |
| Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola                                                                                                  | 76 |
| 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 | 85 |
| Currículo em ação: planejamento, seleção, contextualização e organização dos conteúdos; o trabalho por projetos                                                                          | 97 |

|                                                                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| A avaliação diagnóstica ou formadora e os processos de ensino e de aprendizagem .....                                                                          | 106 |
| A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a inerente formação continuada do educador ..... | 116 |

## **Bibliografia**

|                                                                                                                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica. ....                                                                                                                                                  | 1   |
| AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2016. ....                                                                                                                                | 2   |
| CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. ....                                                                                                                                     | 3   |
| 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. .... | 7   |
| COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 201 .....9                                                                                                                                          | 9   |
| DELIZOICOV. Demétrio; ANGOTTI, José André. Metodologia do ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 1994. (Capítulo II: unidades 2 e 3; Capítulo III: unidades 4 e 5). ....                                                                       | 10  |
| DOWBOR, Ladislau. Educação e apropriação da realidade local. Estud. av. [online].2007, vol.21, nº 60, pp. 75-90 .....                                                                                                                          | 12  |
| EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artmed, 2015.....                                                                                                                               | 19  |
| FALK, Judith (Org.). Tradução de Suely Amaral Mello. Educar os três primeiros anos : a experiência de Lóczy. Araraquara, SP: Junquera& Marin, 2011.....                                                                                        | 20  |
| FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. ....                                                                                                                                           | 22  |
| FERREIRO, Emília; O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. Cortez, 2016 .....                                                                                                                           | 25  |
| FOCCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? : comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015 .....                                                                      | 28  |
| 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). ....                                                            | 38  |
| FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011. CRE Mario Covas .....                                                                                                   | 40  |
| GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade. ....                                                                                                                                                               | 51  |
| HOFFMAN, Jussara. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento In: SE/SP/FDE. Revista IDEIAS nº 22, pág. 51 a 59.....                                                                                              | 52  |
| HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004. ....                                                                                                     | 56  |
| IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. Prática e formação de educadores. Paperback, 2006.....                                                                                                                                        | 58  |
| KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009 ..                                                                                                                                      | 63  |
| KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca da pedagogia da Infância. Porto Alegre: Penso, 2013 .....                                                                                                                     | 95  |
| LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1ª Edição – Porto Alegre, Artmed, 2002.....                                                                                                                        | 99  |
| LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003, capítulo III, da 4ª Parte .....                                                                                   | 103 |
| LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar, 22. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2011. ....                                                                                                                                    | 109 |
| MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p. ....                                                                                      | 110 |
| MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Orgs). Documentação Pedagógica: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 .....                                                                | 113 |
| MOURA, Daniela Pereira de. Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora. Publicado em: 29/10/2010.....                                                                                                                | 113 |
| NEMIROVSKY, Myriam. A aprendizagem da Linguagem escrita. Artmed. NEMIROVSKY, Myriam. O Ensino da Linguagem escrita. Artmed.....                                                                                                                | 116 |
| OLIVEIRA, Zilma Ramos de e outros. O trabalho do professor na educação infantil. São Paulo: Biruta, 2015. ....                                                                                                                                 | 120 |
| PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.). Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.....                                                                                                                                | 121 |

|                                                                                                                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 2011. (Capítulos 1, 2 e 3).                                                                                      |            |
| PENTEADO, Heloisa Dupas. Metodologia do ensino da história e geografia. SP: Cortez, 1994. ....                                                                                                    | <b>124</b> |
| PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Educação na era digital: Porto Alegre: Penso, 2015. ....                                                                                                                       | <b>129</b> |
| PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Paulo Francisco Slomp. UFRGS- PEAD 2009/1.....                                                                                                | <b>132</b> |
| 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. .... | <b>137</b> |
| RIOS, Teresinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2001. ....                                                                                                                       | <b>142</b> |
| SACRISTÀN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.....                                                                               | <b>143</b> |
| TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. ....                                              | <b>145</b> |
| VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38. ....                                                   | <b>154</b> |
| VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997. ....                                                                                                                   | <b>195</b> |
| WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática. ....                                                                                                                        | <b>197</b> |

## **Legislação**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| BRASIL. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.....                                                                                                                                                | <b>1</b>   |
| BRASIL. Constituição Federal/88 – artigos 205 a 214 e artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Emenda 14/96. ....                                                                                                                                                                               | <b>17</b>  |
| BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007. ....                                                                                                                                                                                    | <b>22</b>  |
| BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (atualizada): artigos 7º a 24, 53 a 69, 131 a 140. ....                                                                                                                                                                               | <b>28</b>  |
| BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20/12/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada). ....                                                                                                                                                                                            | <b>33</b>  |
| BRASIL. Resolução CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010. ....                                                                                                                                                                                 | <b>49</b>  |
| BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010. ....                                                                                                                                                                    | <b>58</b>  |
| BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, 2009. ....                                                                                                                   | <b>66</b>  |
| BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 1 (Itens: Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientação Didática). ....                                 | <b>68</b>  |
| BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 6 (1ª Parte). ....                                                                                                                          | <b>93</b>  |
| BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 7 (1ª Parte). ....                                                                                                               | <b>107</b> |
| Resolução CNE/CEB Nº 1/00 e Parecer CNE/CEB Nº 11/00 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. ....                                                                                                                                                                             | <b>122</b> |
| Resolução CNE/CEB Nº 2/01 e Parecer CNE/CEB nº 17/01 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7 e Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para BRASIL.....                                                                 | <b>125</b> |
| Resolução CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 - o Ensino Fundamental de 9 anos. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (anexo o Parecer CNE/CP nº 3/2004). ....                               | <b>128</b> |
| BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação e Direitos Humanos. Educação em direitos humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. .... | <b>130</b> |
| CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. 6ª. ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. ....                                                                                                                                   | <b>146</b> |
| LEI Municipal Nº 6.628, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2017. ....                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>151</b> |
| LEI Municipal nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013 – Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica. BRASIL. ....                                                                                                                                                 | <b>154</b> |
| Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Base Nacional Comum Curricular. ....                                                                                                                                                                                                                        | <b>171</b> |

# Aviso

A apostila OPÇÃO não está vinculada a empresa organizadora do concurso público a que se destina, assim como sua aquisição não garante a inscrição do candidato ou mesmo o seu ingresso na carreira pública.

O conteúdo dessa apostila almeja abordar os tópicos do edital de forma prática e esquematizada, porém, isso não impede que se utilize o manuseio de livros, sites, jornais, revistas, entre outros meios que ampliem os conhecimentos do candidato, visando sua melhor preparação.

Atualizações legislativas, que não tenham sido colocadas à disposição até a data da elaboração da apostila, poderão ser encontradas gratuitamente no site das apostilas opção, ou nos sites governamentais.

Informamos que não são de nossa responsabilidade as alterações e retificações nos editais dos concursos, assim como a distribuição gratuita do material retificado, na versão impressa, tendo em vista que nossas apostilas são elaboradas de acordo com o edital inicial. Porém, quando isso ocorrer, inserimos em nosso site, **[www.apostilasopcao.com.br](http://www.apostilasopcao.com.br)**, no link “erratas”, a matéria retificada, e disponibilizamos gratuitamente o conteúdo na versão digital para nossos clientes.

Caso haja dúvidas quanto ao conteúdo desta apostila, o adquirente deve acessar o site **[www.apostilasopcao.com.br](http://www.apostilasopcao.com.br)**, e enviar sua dúvida, que será respondida o mais breve possível, assim como para consultar alterações legislativas e possíveis erratas.

Também ficam à disposição do adquirente o telefone (11) 2856-6066, dentro do horário comercial, para eventuais consultas.

Eventuais reclamações deverão ser encaminhadas por escrito, respeitando os prazos instituídos no Código de Defesa do Consumidor.

**É proibida a reprodução total ou parcial desta apostila, de acordo com o Artigo 184 do Código Penal.**

***Apostilas Opção, a opção certa para a sua realização.***





---

# LÍNGUA PORTUGUESA

---





# Língua Portuguesa

## Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários).



### Interpretação de Texto

A leitura é o meio mais importante para chegarmos ao conhecimento, portanto, precisamos aprender a ler e não apenas “passar os olhos sobre algum texto”. Ler, na verdade, é dar sentido à vida e ao mundo, é dominar a riqueza de qualquer texto, seja literário, informativo, persuasivo, narrativo, possibilidades que se misturam e as tornam infinitas. É preciso, para uma boa leitura, exercitar-se na arte de pensar, de captar ideias, de investigar as palavras... Para isso, devemos entender, primeiro, algumas definições importantes:

#### Texto

O texto (do latim *textum*: tecido) é uma unidade básica de organização e transmissão de ideias, conceitos e informações de modo geral. Em sentido amplo, uma escultura, um quadro, um símbolo, um sinal de trânsito, uma foto, um filme, uma novela de televisão também são formas textuais.

#### Interlocutor

É a pessoa a quem o texto se dirige.

#### Texto-modelo

“Não é preciso muito para sentir ciúme. Bastam três – você, uma pessoa amada e uma intrusa. Por isso todo mundo sente. Se sua amiga disser que não, está mentindo ou se enganando. Quem agüenta ver o namorado conversando todo animado com outra menina sem sentir uma pontinha de não-sei-o-quê? (...)”

É normal você querer o máximo de atenção do seu namorado, das suas amigas, dos seus pais. Eles são a parte mais importante da sua vida.”

(Revista Capricho)

#### Modelo de Perguntas

1) Considerando o texto-modelo, é possível identificar quem é o seu interlocutor preferencial?  
Um leitor jovem.

2) Quais são as informações (explícitas ou não) que permitem a você identificar o interlocutor preferencial do texto?

Do contexto podemos extrair indícios do interlocutor preferencial do texto: uma jovem adolescente, que pode ser acometida pelo ciúme. Observa-se ainda, que a revista *Capricho* tem como público-alvo preferencial: meninas adolescentes.

A linguagem informal típica dos adolescentes.

#### 09 DICAS PARA MELHORAR A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

01) Ler todo o texto, procurando ter uma visão geral do assunto;

02) Se encontrar palavras desconhecidas, não interrompa a leitura;

03) Ler, ler bem, ler profundamente, ou seja, ler o texto pelo menos duas vezes;

04) Inferir;

05) Voltar ao texto tantas quantas vezes precisar;

06) Não permitir que prevaleçam suas ideias sobre as do autor;

07) Fragmentar o texto (parágrafos, partes) para melhor compreensão;

08) Verificar, com atenção e cuidado, o enunciado de cada questão;

09) O autor defende ideias e você deve percebê-las;

Fonte: <http://portuguesemfoco.com/09-dicas-para-melhorar-a-interpretacao-de-textos-em-provas/>

Não saber interpretar corretamente um texto pode gerar inúmeros problemas, afetando não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal. O mundo moderno cobra de nós inúmeras competências, uma delas é a proficiência na língua, e isso não se refere apenas a uma boa comunicação verbal, mas também à capacidade de entender aquilo que está sendo lido. O analfabetismo funcional está relacionado com a dificuldade de decifrar as entrelinhas do código, pois a leitura mecânica é bem diferente da leitura interpretativa, aquela que fazemos ao estabelecer analogias e criar inferências. Para que você não sofra mais com a análise de textos, elaboramos algumas dicas para você seguir e tirar suas dúvidas.

Uma interpretação de texto competente depende de inúmeros fatores, mas nem por isso deixaremos de contemplar alguns que se fazem essenciais para esse exercício. Muitas vezes, apressados, descuidamos-nos das minúcias presentes em um texto, achamos que apenas uma leitura já se faz suficiente, o que não é verdade. Interpretar demanda paciência e, por isso, sempre releia, pois uma segunda leitura pode apresentar aspectos surpreendentes que não foram observados anteriormente. Para auxiliar na busca de sentidos do texto, você pode também retirar dele os tópicos frasais presentes em cada parágrafo, isso certamente auxiliará na apreensão do conteúdo exposto. Lembre-se de que os parágrafos não estão organizados, pelo menos em um bom texto, de maneira aleatória, se estão no lugar que estão, é porque ali se fazem necessários, estabelecendo uma relação hierárquica do pensamento defendido, retomando ideias supracitadas ou apresentando novos conceitos.

Para finalizar, concentre-se nas ideias que de fato foram explicitadas pelo autor: os textos argumentativos não costumam conceder espaço para divagações ou hipóteses, supostamente contidas nas entrelinhas. Devemos nos ater às ideias do autor, isso não quer dizer que você precise ficar preso na superfície do texto, mas é fundamental que não criemos, à revelia do autor, suposições vagas e inespecíficas. Quem lê com cuidado certamente incorre menos no risco de tornar-se um analfabeto funcional e ler com atenção é um exercício que deve ser praticado à exaustão, assim como uma técnica, que fará de nós leitores proficientes e sagazes. Agora que você já conhece nossas dicas, desejamos a você uma boa leitura e bons estudos!

Fonte: <http://portugues.uol.com.br/redacao/dicas-para-uma-boua-interpretacao-texto.html>

### Questões

#### O uso da bicicleta no Brasil

A utilização da bicicleta como meio de locomoção no Brasil ainda conta com poucos adeptos, em comparação com países como Holanda e Inglaterra, por exemplo, nos quais a bicicleta é um dos principais veículos nas ruas. Apesar disso, cada vez mais pessoas começam a acreditar que a bicicleta é, numa comparação entre todos os meios de transporte, um dos que oferecem mais vantagens.

A bicicleta já pode ser comparada a carros, motocicletas e a outros veículos que, por lei, devem andar na via e jamais na calçada. Bicicletas, triciclos e outras variações são todos considerados veículos, com direito de circulação pelas ruas e prioridade sobre os automotores.

Alguns dos motivos pelos quais as pessoas aderem à bicicleta no dia a dia são: a valorização da sustentabilidade, pois as bikes não emitem gases nocivos ao ambiente, não consomem petróleo e produzem muito menos sucata de metais, plásticos e borracha; a diminuição dos congestionamentos por excesso de veículos motorizados, que atingem principalmente as grandes cidades; o favorecimento da saúde, pois pedalar é um exercício físico muito bom; e a economia no combustível, na manutenção, no seguro e, claro, nos impostos.

No Brasil, está sendo implantado o sistema de compartilhamento de bicicletas. Em Porto Alegre, por exemplo, o BikePOA é um projeto de sustentabilidade da Prefeitura, em parceria com o sistema de Bicicletas SAMBA, com quase um ano de operação. Depois de Rio de Janeiro, São Paulo, Santos, Sorocaba e outras cidades espalhadas pelo país aderirem a

esse sistema, mais duas capitais já estão com o projeto pronto em 2013: Recife e Goiânia. A ideia do compartilhamento é semelhante em todas as cidades. Em Porto Alegre, os usuários devem fazer um cadastro pelo site. O valor do passe mensal é R\$ 10 e o do passe diário, R\$ 5, podendo-se utilizar o sistema durante todo o dia, das 6h às 22h, nas duas modalidades. Em todas as cidades que já aderiram ao projeto, as bicicletas estão espalhadas em pontos estratégicos.

A cultura do uso da bicicleta como meio de locomoção não está consolidada em nossa sociedade. Muitos ainda não sabem que a bicicleta já é considerada um meio de transporte, ou desconhecem as leis que abrangem a bike. Na confusão de um trânsito caótico numa cidade grande, carros, motocicletas, ônibus e, agora, bicicletas, misturam-se, causando, muitas vezes, discussões e acidentes que poderiam ser evitados.

Ainda são comuns os acidentes que atingem ciclistas. A verdade é que, quando expostos nas vias públicas, eles estão totalmente vulneráveis em cima de suas bicicletas. Por isso é tão importante usar capacete e outros itens de segurança. A maior parte dos motoristas de carros, ônibus, motocicletas e caminhões desconhece as leis que abrangem os direitos dos ciclistas. Mas muitos ciclistas também ignoram seus direitos e deveres. Alguém que resolve integrar a bike ao seu estilo de vida e usá-la como meio de locomoção precisa compreender que deverá gastar com alguns apetrechos necessários para poder trafegar. De acordo com o Código de Trânsito Brasileiro, as bicicletas devem, obrigatoriamente, ser equipadas com campainha, sinalização noturna dianteira, traseira, lateral e nos pedais, além de espelho retrovisor do lado esquerdo.

(Bárbara Moreira, <http://www.eusoufamecos.net>. Adaptado)

**01.** De acordo com o texto, o uso da bicicleta como meio de locomoção nas metrópoles brasileiras

(A) decresce em comparação com Holanda e Inglaterra devido à falta de regulamentação.

(B) vem se intensificando paulatinamente e tem sido incentivado em várias cidades.

(C) tornou-se, rapidamente, um hábito cultivado pela maioria dos moradores.

(D) é uma alternativa dispendiosa em comparação com os demais meios de transporte.

(E) tem sido rejeitado por consistir em uma atividade arriscada e pouco salutar.

**02.** A partir da leitura, é correto concluir que um dos objetivos centrais do texto é

(A) informar o leitor sobre alguns direitos e deveres do ciclista.

(B) convencer o leitor de que circular em uma bicicleta é mais seguro do que dirigir um carro.

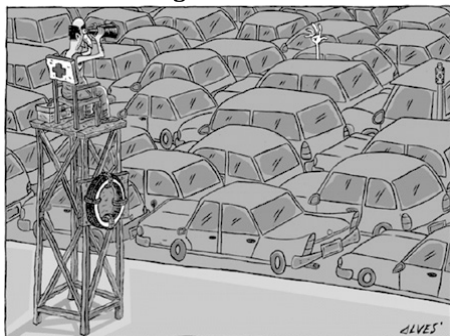
(C) mostrar que não há legislação acerca do uso da bicicleta no Brasil.

(D) explicar de que maneira o uso da bicicleta como meio de locomoção se consolidou no Brasil.

(E) defender que, quando circular na calçada, o ciclista deve dar prioridade ao pedestre.

**03.** Considere o cartum de Evandro Alves.

**Afogado no Trânsito**



(<http://iiiconcursodecartumuniversitario.blogspot.com.br>)

Considerando a relação entre o título e a imagem, é correto concluir que um dos temas diretamente explorados no cartum é

(A) o aumento da circulação de ciclistas nas vias públicas.

(B) a má qualidade da pavimentação em algumas ruas.

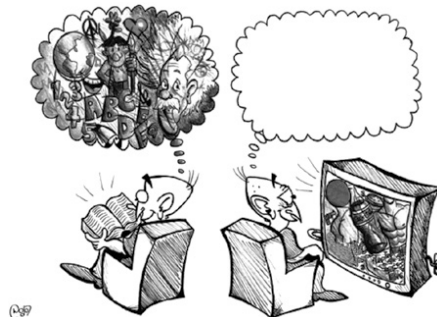
(C) a arbitrariedade na definição dos valores das multas.

(D) o número excessivo de automóveis nas ruas.

(E) o uso de novas tecnologias no transporte público.

**04.** Considere o cartum de Douglas Vieira.

**Televisão**



(<http://iiiconcursodecartumuniversitario.blogspot.com.br>. Adaptado)

É correto concluir que, de acordo com o cartum,

(A) os tipos de entretenimento disponibilizados pelo livro ou pela TV são equivalentes.

(B) o livro, em comparação com a TV, leva a uma imaginação mais ativa.

(C) o indivíduo que prefere ler a assistir televisão é alguém que não sabe se distrair.

(D) a leitura de um bom livro é tão instrutiva quanto assistir a um programa de televisão.

(E) a televisão e o livro estimulam a imaginação de modo idêntico, embora ler seja mais prazeroso.

Leia o texto para responder às questões:

Propensão à ira de trânsito

Dirigir um carro é estressante, além de inerentemente perigoso. Mesmo que o indivíduo seja o motorista mais seguro do mundo, existem muitas variáveis de risco no trânsito, como clima, acidentes de trânsito e obras nas ruas.

E com relação a todas as outras pessoas nas ruas? Algumas não são apenas maus motoristas, sem condições de dirigir, mas também se engajam num comportamento de risco – algumas até agem especificamente para irritar o outro motorista ou impedir que este chegue onde precisa.

Essa é a evolução de pensamento que alguém poderá ter antes de passar para a ira de trânsito de fato, levando um motorista a tomar decisões irracionais.

Dirigir pode ser uma experiência arriscada e emocionante. Para muitos de nós, os carros são a extensão de nossa personalidade e podem ser o bem mais valioso que possuímos. Dirigir pode ser a expressão de liberdade para alguns, mas também é uma atividade que tende a aumentar os níveis de estresse, mesmo que não tenhamos consciência disso no momento.

Dirigir é também uma atividade comunitária. Uma vez que entra no trânsito, você se junta a uma comunidade de outros motoristas, todos com seus objetivos, medos e habilidades ao volante. Os psicólogos Leon James e Diane Nahl dizem que um dos fatores da ira de trânsito é a tendência de nos concentrarmos em nós mesmos, descartando o aspecto comunitário do ato de dirigir.

Como perito do Congresso em Psicologia do Trânsito, o Dr. James acredita que a causa principal da ira de trânsito não são os congestionamentos ou mais motoristas nas ruas, e sim como nossa cultura visualiza a direção agressiva. As crianças aprendem que as regras normais em relação ao comportamento e à civilidade não se aplicam quando dirigimos um carro. Elas podem ver seus pais envolvidos em comportamentos de disputa

ao volante, mudando de faixa continuamente ou dirigindo em alta velocidade, sempre com pressa para chegar ao destino.

Para complicar as coisas, por vários anos psicólogos sugeriam que o melhor meio para aliviar a raiva era descarregar a frustração. Estudos mostram, no entanto, que a descarga de frustrações não ajuda a aliviar a raiva. Em uma situação de ira de trânsito, a descarga de frustrações pode transformar um incidente em uma violenta briga.

Com isso em mente, não é surpresa que brigas violentas aconteçam algumas vezes. A maioria das pessoas está predisposta a apresentar um comportamento irracional quando dirige. Dr. James vai ainda além e afirma que a maior parte das pessoas fica emocionalmente incapacitada quando dirige. O que deve ser feito, dizem os psicólogos, é estar ciente de seu estado emocional e fazer as escolhas corretas, mesmo quando estiver tentado a agir só com a emoção.

(Jonathan Strickland. Disponível em: <http://carros.hsw.uol.com.br/furia-no-transito1.htm>. Acesso em: 01.08.2013. Adaptado)

**05.** Tomando por base as informações contidas no texto, é correto afirmar que

(A) os comportamentos de disputa ao volante acontecem à medida que os motoristas se envolvem em decisões conscientes.

(B) segundo psicólogos, as brigas no trânsito são causadas pela constante preocupação dos motoristas com o aspecto comunitário do ato de dirigir.

(C) para Dr. James, o grande número de carros nas ruas é o principal motivo que provoca, nos motoristas, uma direção agressiva.

(D) o ato de dirigir um carro envolve uma série de experiências e atividades não só individuais como também sociais.

(E) dirigir mal pode estar associado à falta de controle das emoções positivas por parte dos motoristas.

#### Respostas

1. (B) / 2. (A) / 3. (D) / 4. (B) / 5. (D)

### Sinônimos e antônimos. Sentido próprio e figurado das palavras.



#### Significação das palavras

Na língua portuguesa, uma PALAVRA (do latim *parabola*, que por sua vez deriva do grego *parabolé*) pode ser definida como sendo um conjunto de letras ou sons de uma língua, juntamente com a ideia associada a este conjunto.

**Sinônimos:** são palavras de sentido igual ou aproximado. Exemplo:

- Alfabeto, abecedário.
- Brado, grito, clamor.
- Extinguir, apagar, abolir, suprimir.
- Justo, certo, exato, reto, íntegro, imparcial.

Na maioria das vezes não é indiferente usar um sinônimo pelo outro. Embora irmãos pelo sentido comum, os sinônimos diferenciam-se, entretanto, uns dos outros, por matizes de significação e certas propriedades que o escritor não pode desconhecer. Com efeito, estes têm sentido mais amplo, aqueles, mais restrito (animal e quadrúpede); uns são próprios da fala corrente, desataviada, vulgar, outros, ao invés, pertencem à esfera da linguagem culta, literária, científica ou poética (orador e tribuno, oculista e oftalmologista, cinzento e cinéreo).

A contribuição Greco-latina é responsável pela existência, em nossa língua, de numerosos pares de sinônimos. Exemplos:

- Adversário e antagonista.
- Translúcido e diáfano.
- Semicírculo e hemicírculo.
- Contraveneno e antídoto.
- Moral e ética.
- Colóquio e diálogo.
- Transformação e metamorfose.

- Oposição e antítese.

O fato linguístico de existirem sinônimos chama-se sinonímia, palavra que também designa o emprego de sinônimos.

**Antônimos:** são palavras de significação oposta. Exemplos:

- Ordem e anarquia.
- Soberba e humildade.
- Louvar e censurar.
- Mal e bem.

A antonímia pode originar-se de um prefixo de sentido oposto ou negativo. Exemplos: Bendizer/maldizer, simpático/antipático, progredir/regredir, concórdia/discórdia, explícito/implícito, ativo/inativo, esperar/desesperar, comunista/anticomunista, simétrico/assimétrico, pré-nupcial/pós-nupcial.

#### Sentido Próprio e Figurado das Palavras

Pela própria definição acima destacada podemos perceber que a palavra é composta por duas partes, uma delas relacionada a sua forma escrita e os seus sons (denominada significante) e a outra relacionada ao que ela (palavra) expressa, ao conceito que ela traz (denominada significado).

Em relação ao seu SIGNIFICADO as palavras subdividem-se assim:

- Sentido Próprio - é o sentido literal, ou seja, o sentido comum que costumamos dar a uma palavra.

- Sentido Figurado - é o sentido "simbólico", "figurado", que podemos dar a uma palavra.

Vamos analisar a palavra *cobra* utilizada em diferentes contextos:

1. A cobra picou o menino. (cobra = tipo de réptil peçonhento)
2. A sogra dele é uma cobra. (cobra = pessoa desagradável, que adota condutas pouco apreciáveis)
3. O cara é cobra em Física! (cobra = pessoa que conhece muito sobre alguma coisa, "expert")

No item 1 aplica-se o termo cobra em seu sentido comum (ou literal); nos itens 2 e 3 o termo cobra é aplicado em sentido figurado.

Podemos então concluir que um mesmo significante (parte concreta) pode ter vários significados (conceitos).

Fonte:

<http://www.tecnolegis.com/estudo-dirigido/oficial-de-justica-tjm-sp/lingua-portuguesa-sentido-proprio-e-figurado-das-palavras.html>

#### Questões

**01.** McLuhan já alertava que a aldeia global resultante das mídias eletrônicas não implica necessariamente harmonia, implica, sim, que cada participante das novas mídias terá um envolvimento gigantesco na vida dos demais membros, que terá a chance de meter o bedelho onde bem quiser e fazer o uso que quiser das informações que conseguir. A aclamada transparência da coisa pública carrega consigo o risco de fim da privacidade e a superexposição de nossas pequenas ou grandes fraquezas morais ao julgamento da comunidade de que escolhemos participar.

Não faz sentido falar de dia e noite das redes sociais, apenas em número de atualizações nas páginas e na capacidade dos usuários de distinguir essas variações como relevantes no conjunto virtualmente infinito das possibilidades das redes. Para achar o fio de Ariadne no labirinto das redes sociais, os usuários precisam ter a habilidade de identificar e estimar parâmetros, aprender a extrair informações relevantes de um conjunto finito de observações e reconhecer a organização geral da rede de que participam.

O fluxo de informação que percorre as artérias das redes sociais é um poderoso fármaco viciante. Um dos neologismos recentes vinculados à dependência cada vez maior dos jovens a esses dispositivos é a "nomobofobia" (ou "pavor de ficar sem conexão no telefone celular"), descrito como a ansiedade e o sentimento de pânico experimentados por um número crescente de pessoas quando acaba a bateria do dispositivo móvel ou quando ficam sem conexão com a Internet. Essa informação, como toda nova droga, ao embotar a razão e abrir os poros da



c) entre nome e complemento nominal; entre nome e adjunto adnominal.

A surpreendente reação do governo contra os sonegadores despertou reações entre os empresários.

adj. adnominal    nome    adj. adn.    complemento nominal

**Usa-se a vírgula:**

- Para marcar intercalação:

a) do adjunto adverbial: *O café, em razão da sua abundância, vem caindo de preço.*

b) da conjunção: *Os cerrados são secos e áridos. Estão produzindo, todavia, altas quantidades de alimentos.*

c) das expressões explicativas ou corretivas: *As indústrias não querem abrir mão de suas vantagens, isto é, não querem abrir mão dos lucros altos.*

- Para marcar inversão:

a) do adjunto adverbial (colocado no início da oração): *Depois das sete horas, todo o comércio está de portas fechadas.*

b) dos objetos pleonásticos antepostos ao verbo: *Aos pesquisadores, não lhes destinaram verba alguma.*

c) do nome de lugar anteposto às datas: *Recife, 15 de maio de 1982.*

- Para separar entre si elementos coordenados (dispostos em enumeração):

*Era um garoto de 15 anos, alto, magro.*

*A ventania levou árvores, e telhados, e pontes, e animais.*

- Para marcar elipse (omissão) do verbo:

*Nós queremos comer pizza; e vocês, churrasco.*

- Para isolar:

- o aposto:

*São Paulo, considerada a metrópole brasileira, possui um trânsito caótico.*

- o vocativo:

*Ora, Thiago, não diga bobagem.*

**Questões**

**01.** Assinale a alternativa em que a pontuação está corretamente empregada, de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa.

(A) Diante da testemunha, o homem abriu a bolsa e, embora, experimentasse, a sensação de violar uma intimidade, procurou a esmo entre as coisinhas, tentando encontrar algo que pudesse ajudar a revelar quem era a sua dona.

(B) Diante, da testemunha o homem abriu a bolsa e, embora experimentasse a sensação, de violar uma intimidade, procurou a esmo entre as coisinhas, tentando encontrar algo que pudesse ajudar a revelar quem era a sua dona.

(C) Diante da testemunha, o homem abriu a bolsa e, embora experimentasse a sensação de violar uma intimidade, procurou a esmo entre as coisinhas, tentando encontrar algo que pudesse ajudar a revelar quem era a sua dona.

(D) Diante da testemunha, o homem, abriu a bolsa e, embora experimentasse a sensação de violar uma intimidade, procurou a esmo entre as coisinhas, tentando, encontrar algo que pudesse ajudar a revelar quem era a sua dona.

(E) Diante da testemunha, o homem abriu a bolsa e, embora, experimentasse a sensação de violar uma intimidade, procurou a esmo entre as coisinhas, tentando, encontrar algo que pudesse ajudar a revelar quem era a sua dona.

**02.** Assinale a opção em que está corretamente indicada a ordem dos sinais de pontuação que devem preencher as lacunas da frase abaixo:

*“Quando se trata de trabalho científico \_\_ duas coisas devem ser consideradas \_\_ uma é a contribuição teórica que o trabalho oferece \_\_ a outra é o valor prático que possa ter.*

A) dois pontos, ponto e vírgula, ponto e vírgula

B) dois pontos, vírgula, ponto e vírgula;

C) vírgula, dois pontos, ponto e vírgula;

D) pontos vírgula, dois pontos, ponto e vírgula;

E) ponto e vírgula, vírgula, vírgula.

**03.** Os sinais de pontuação estão empregados corretamente em:

A) Duas explicações, do treinamento para consultores iniciantes receberam destaque, o conceito de PPD e a construção de tabelas Price; mas por outro lado, faltou falar das metas de vendas associadas aos dois temas.

B) Duas explicações do treinamento para consultores iniciantes receberam destaque: o conceito de PPD e a construção de tabelas Price; mas, por outro lado, faltou falar das metas de vendas associadas aos dois temas.

C) Duas explicações do treinamento para consultores iniciantes receberam destaque; o conceito de PPD e a construção de tabelas Price, mas por outro lado, faltou falar das metas de vendas associadas aos dois temas.

D) Duas explicações do treinamento para consultores iniciantes, receberam destaque: o conceito de PPD e a construção de tabelas Price, mas, por outro lado, faltou falar das metas de vendas associadas aos dois temas.

E) Duas explicações, do treinamento para consultores iniciantes, receberam destaque; o conceito de PPD e a construção de tabelas Price, mas por outro lado, faltou falar das metas, de vendas associadas aos dois temas.

**04.** Assinale a alternativa em que o período, adaptado da revista *Pesquisa Fapesp* de junho de 2012, está correto quanto à regência nominal e à pontuação.

(A) Não há dúvida que as mulheres ampliam, rapidamente, seu espaço na carreira científica ainda que o avanço seja mais notável em alguns países, o Brasil é um exemplo, do que em outros.

(B) Não há dúvida de que, as mulheres, ampliam rapidamente seu espaço na carreira científica; ainda que o avanço seja mais notável, em alguns países, o Brasil é um exemplo!, do que em outros.

(C) Não há dúvida de que as mulheres, ampliam rapidamente seu espaço, na carreira científica, ainda que o avanço seja mais notável, em alguns países: o Brasil é um exemplo, do que em outros.

(D) Não há dúvida de que as mulheres ampliam rapidamente seu espaço na carreira científica, ainda que o avanço seja mais notável em alguns países – o Brasil é um exemplo – do que em outros.

(E) Não há dúvida que as mulheres ampliam rapidamente, seu espaço na carreira científica, ainda que, o avanço seja mais notável em alguns países (o Brasil é um exemplo) do que em outros.

**Resposta**

**1-C 2-C 3-B 4-D**

**Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem.**



**Classes de Palavras**

**Artigo**

Artigo é a palavra que, vindo antes de um substantivo, indica se ele está sendo empregado de maneira definida ou indefinida. Além disso, o artigo indica, ao mesmo tempo, o gênero e o número dos substantivos.

**Classificação dos Artigos**

**Artigos Definidos:** determinam os substantivos de maneira precisa: o, a, os, as. Por exemplo: Eu matei o animal.

**Artigos Indefinidos:** determinam os substantivos de maneira vaga: um, uma, uns, umas. Por exemplo: Eu matei um animal.

**Combinação dos Artigos**

É muito presente a combinação dos artigos definidos e indefinidos com preposições. Este quadro apresenta a forma assumida por essas combinações:

| Preposições | Artigos                    |
|-------------|----------------------------|
| -           | o, os                      |
| a           | ao, aos                    |
| de          | do, dos                    |
| em          | no, nos                    |
| por (per)   | pelo, pelos                |
| a, as       | um, uns      uma, umas     |
| à, às       | -              -           |
| da, das     | dum, duns      duma, dumas |
| na, nas     | num, nuns      numa, numas |
| pela, pelas | -              -           |

- As formas *à* e *às* indicam a fusão da preposição *a* com o artigo definido *a*. Essa fusão de vogais idênticas é conhecida por *crase*.

Constatemos as circunstâncias em que os artigos se manifestam:

- Considera-se obrigatório o uso do artigo depois do numeral “ambos”:

Ambos os garotos decidiram participar das olimpíadas.

- Nomes próprios indicativos de lugar admitem o uso do artigo, outros não:

São Paulo, O Rio de Janeiro, Veneza, A Bahia...

- Quando indicado no singular, o artigo definido pode indicar toda uma espécie:

O trabalho dignifica o homem.

- No caso de nomes próprios personativos, denotando a ideia de familiaridade ou afetividade, é facultativo o uso do artigo:

O Pedro é o xodó da família.

- No caso de os nomes próprios personativos estarem no plural, são determinados pelo uso do artigo:

Os Maias, os Incas, Os Astecas...

- Usa-se o artigo depois do pronome indefinido *toda(o)* para conferir uma ideia de totalidade. Sem o uso dele (o artigo), o pronome assume a noção de qualquer.

Toda a classe parabenizou o professor. (a sala toda)

Toda classe possui alunos interessados e desinteressados. (qualquer classe)

- Antes de pronomes possessivos, o uso do artigo é facultativo: Adoro o meu vestido longo. Adoro meu vestido longo.

- A utilização do artigo indefinido pode indicar uma ideia de aproximação numérica:

O máximo que ele deve ter é uns vinte anos.

- O artigo também é usado para substantivar palavras oriundas de outras classes gramaticais:

Não sei o porquê de tudo isso.

- Nunca deve ser usado artigo depois do pronome relativo *cujo* (e flexões).

Este é o homem cujo amigo desapareceu.

Este é o autor cuja obra conheço.

- Não se deve usar artigo antes das palavras *casa* (no sentido de lar, moradia) e *terra* (no sentido de chão firme), a menos que venham especificadas.

Eles estavam em casa.

Eles estavam na casa dos amigos.

Os marinheiros permaneceram em terra.

Os marinheiros permanecem na terra dos anões.

- Não se emprega artigo antes dos pronomes de tratamento, com exceção de senhor(a), senhorita e dona.

Vossa excelência resolverá os problemas de Sua Senhoria.

- Não se une com preposição o artigo que faz parte do nome de revistas, jornais, obras literárias.

Li a notícia em O Estado de S. Paulo.

**Morfossintaxe**

Para definir o que é artigo é preciso mencionar suas relações com o substantivo. Assim, nas orações da língua portuguesa, o artigo exerce a função de adjunto adnominal do substantivo a que se refere. Tal função independe da função exercida pelo substantivo:

A existência é uma poesia.

Uma existência é a poesia.

**Questões**

**01.** Determine o caso em que o artigo tem valor qualificativo:

- A) Estes são os candidatos que lhe falei.
- B) Procure-o, ele é o médico! Ninguém o supera.
- C) Certeza e exatidão, estas qualidades não as tenho.
- D) Os problemas que o afligem não me deixam descuidado.
- E) Muito é a procura; pouca é a oferta.

**02.** Em qual dos casos o artigo denota familiaridade?

- A) O Amazonas é um rio imenso.
- B) D. Manuel, o Venturoso, era bastante esperto.
- C) O Antônio comunicou-se com o João.
- D) O professor João Ribeiro está doente.
- E) Os Lusíadas são um poema épico

**03.** Assinale a alternativa em que o uso do artigo está substantivando uma palavra.

- A) A liberdade vai marcar a poesia social de Castro Alves.
- B) Leitor perspicaz é aquele que consegue ler as entrelinhas.
- C) A navalha ia e vinha no couro esticado.
- D) Haroldo ficou encantado com o andar de bailado de Joana.
- E) Bárbara dirigia os olhos para a lua encantada.

**Respostas**

**1-B / 2-C / 3-D**

**Substantivo**

Tudo o que existe é ser e cada ser tem um nome. Substantivo é a classe gramatical de palavras variáveis, as quais denominam os seres. Além de objetos, pessoas e fenômenos, os substantivos também nomeiam:

-lugares: Alemanha, Porto Alegre...

-sentimentos: raiva, amor...

-estados: alegria, tristeza...

-qualidades: honestidade, sinceridade...

-ações: corrida, pescaria...

**Morfossintaxe do substantivo**

Nas orações de língua portuguesa, o substantivo em geral exerce funções diretamente relacionadas com o verbo: atua como núcleo do sujeito, dos complementos verbais (objeto direto ou indireto) e do agente da passiva. Pode ainda funcionar como núcleo do complemento nominal ou do aposto, como núcleo do predicativo do sujeito ou do objeto ou como núcleo do vocativo. Também encontramos substantivos como núcleos



de adjuntos adnominais e de adjuntos adverbiais - quando essas funções são desempenhadas por grupos de palavras.

## Classificação dos Substantivos

### 1- Substantivos Comuns e Próprios

Observe a definição:

s.f. 1: Povoação maior que vila, com muitas casas e edifícios, dispostos em ruas e avenidas (no Brasil, toda a sede de município é cidade). 2. O centro de uma cidade (em oposição aos bairros).

Qualquer “povoação maior que vila, com muitas casas e edifícios, dispostos em ruas e avenidas” será chamada *cidade*. Isso significa que a palavra cidade é um substantivo comum.

Substantivo Comum é aquele que designa os seres de uma mesma espécie de forma genérica.

*cidade, menino, homem, mulher, país, cachorro.*

Estamos voando para Barcelona.

O substantivo *Barcelona* designa apenas um ser da espécie cidade. Esse substantivo é próprio. Substantivo Próprio: é aquele que designa os seres de uma mesma espécie de forma particular.

*Londres, Paulinho, Pedro, Tietê, Brasil.*

### 2 - Substantivos Concretos e Abstratos

LÂMPADA                      MALA

Os substantivos *lâmpada* e *mala* designam seres com existência própria, que são independentes de outros seres. São assim, substantivos concretos.

Substantivo Concreto: é aquele que designa o ser que existe, independentemente de outros seres.

Obs.: os substantivos concretos designam seres do mundo real e do mundo imaginário.

Seres do mundo real: *homem, mulher, cadeira, cobra, Brasília*, etc.

Seres do mundo imaginário: *saci, mãe-d'água, fantasma*, etc.

Observe agora:

Beleza exposta  
Jovens atrizes veteranas destacam-se pelo visual.

O substantivo beleza designa uma qualidade.

Substantivo Abstrato: é aquele que designa seres que dependem de outros para se manifestar ou existir.

Pense bem: a beleza não existe por si só, não pode ser observada. Só podemos observar a beleza numa pessoa ou coisa que seja bela. A beleza depende de outro ser para se manifestar. Portanto, a palavra beleza é um substantivo abstrato.

Os substantivos abstratos designam estados, qualidades, ações e sentimentos dos seres, dos quais podem ser abstraídos, e sem os quais não podem existir.

*vida* (estado), *rapidez* (qualidade), *viagem* (ação), *saudade* (sentimento).

### 3 - Substantivos Coletivos

Ele vinha pela estrada e foi picado por uma abelha, outra abelha, mais outra abelha.

Ele vinha pela estrada e foi picado por várias abelhas.

Ele vinha pela estrada e foi picado por um enxame.

Note que, no primeiro caso, para indicar plural, foi necessário repetir o substantivo: uma abelha, outra abelha, mais outra abelha...

No segundo caso, utilizaram-se duas palavras no plural.

No terceiro caso, empregou-se um substantivo no singular

(enxame) para designar um conjunto de seres da mesma espécie (abelhas).

O substantivo enxame é um substantivo coletivo.

Substantivo Coletivo: é o substantivo comum que, mesmo estando no singular, designa um conjunto de seres da mesma espécie.

### Formação dos Substantivos Substantivos Simples e Compostos

Chuva - subst. Fem. 1 - água caindo em gotas sobre a terra.

O substantivo chuva é formado por um único elemento ou radical. É um substantivo simples.

Substantivo Simples: é aquele formado por um único elemento.

Outros substantivos simples: tempo, sol, sofá, etc. Veja agora: O substantivo guarda-chuva é formado por dois elementos (guarda + chuva). Esse substantivo é composto.

Substantivo Composto: é aquele formado por dois ou mais elementos.

Outros exemplos: beija-flor, passatempo.

### Substantivos Primitivos e Derivados

*Meu limão meu limoeiro,  
meu pé de jacarandá...*

O substantivo limão é primitivo, pois não se originou de nenhum outro dentro de língua portuguesa.

Substantivo Primitivo: é aquele que não deriva de nenhuma outra palavra da própria língua portuguesa.

O substantivo limoeiro é derivado, pois se originou a partir da palavra limão.

Substantivo Derivado: é aquele que se origina de outra palavra.

### Flexão dos substantivos

O substantivo é uma classe variável. A palavra é variável quando sofre flexão (variação). A palavra menino, por exemplo, pode sofrer variações para indicar:

Plural: meninos

Feminino: menina

Aumentativo: meninão

Diminutivo: menininho

### Flexão de Gênero

Gênero é a propriedade que as palavras têm de indicar sexo real ou fictício dos seres. Na língua portuguesa, há dois gêneros: masculino e feminino. Pertencem ao gênero masculino os substantivos que podem vir precedidos dos artigos *o, os, um, uns*. Veja estes títulos de filmes:

*O velho e o mar*

*Um Natal inesquecível*

*Os reis da praia*

Pertencem ao gênero feminino os substantivos que podem vir precedidos dos artigos *a, as, uma, umas*:

*A história sem fim*

*Uma cidade sem passado*

*As tartarugas ninjas*

### Substantivos Biformes e Substantivos Uniformes

**Substantivos Biformes** (= duas formas): ao indicar nomes de seres vivos, geralmente o gênero da palavra está relacionado ao sexo do ser, havendo, portanto, duas formas, uma para o masculino e outra para o feminino. Observe: *gato – gata, homem – mulher, poeta – poetisa, prefeito – prefeita*

**Substantivos Uniformes**: são aqueles que apresentam uma única forma, que serve tanto para o masculino quanto para o feminino. Classificam-se em:

- **Epícenos**: têm um só gênero e nomeiam bichos.

*a cobra macho e a cobra fêmea, o jacaré macho e o jacaré fêmea.*

- **Sobrecoruns:** têm um só gênero e nomeiam pessoas.  
*a criança, a testemunha, a vítima, o cônjuge, o gênio, o ídolo, o indivíduo.*

- **Comuns de Dois Gêneros:** indicam o sexo das pessoas por meio do artigo.

*o colega e a colega, o doente e a doente, o artista e a artista.*

Saiba que:

- Substantivos de origem grega terminados em *ema* ou *oma*, são masculinos.

*o axioma, o fonema, o poema, o sistema, o sintoma, o teorema.*

- Existem certos substantivos que, variando de gênero, variam em seu significado.

*o rádio (aparelho receptor) e a rádio (estação emissora) o capital (dinheiro) e a capital (cidade)*

### **Formação do Feminino dos Substantivos Biformes**

a) Regra geral: troca-se a terminação -o por -a.  
 aluno - aluna

b) Substantivos terminados em -ês: acrescenta-se -a ao masculino.

freguês - freguesa

c) Substantivos terminados em -ão: fazem o feminino de três formas:

- troca-se -ão por -oa. = patrão - patroa  
 - troca-se -ão por -ã. = campeão - campeã  
 - troca-se -ão por -ona. = solteirão - solteirona

Exceções: barão - baronesa ladrão - ladra sultão - sultana

d) Substantivos terminados em -or:

- acrescenta-se -a ao masculino = doutor - doutora  
 - troca-se -or por -triz: = imperador - imperatriz

e) Substantivos com feminino em -esa, -essa, -isa:

cônsul - consulesa abade - abadessa poeta - poetisa  
 duque - duquesa conde - condessa profeta - profetisa

f) Substantivos que formam o feminino trocando o -e final por -a:

elefante - elefanta

g) Substantivos que têm radicais diferentes no masculino e no feminino:

bode - cabra boi - vaca

h) Substantivos que formam o feminino de maneira especial, isto é, não seguem nenhuma das regras anteriores:

czar - czarina réu - ré

### **Formação do Feminino dos Substantivos Uniformes**

- **Epícnos:**

*Novo jacaré escapa de policiais no rio Pinheiros.*

Não é possível saber o sexo do jacaré em questão. Isso ocorre porque o substantivo jacaré tem apenas uma forma para indicar o masculino e o feminino.

Alguns nomes de animais apresentam uma só forma para designar os dois sexos. Esses substantivos são chamados de epícnos. No caso dos epícnos, quando houver a necessidade de especificar o sexo, utilizam-se palavras macho e fêmea.

*A cobra macho picou o marinheiro.*

*A cobra fêmea escondeu-se na bananeira.*

### **Sobrecoruns:**

*Entregue as crianças à natureza.*

A palavra crianças refere-se tanto a seres do sexo masculino, quanto a seres do sexo feminino. Nesse caso, nem o artigo nem um possível adjetivo permitem identificar o sexo dos seres a que se refere a palavra. Veja:

*A criança chorona chamava-se João.*

*A criança chorona chamava-se Maria.*

Outros substantivos sobrecoruns:

a criatura = João é uma boa criatura. Maria é uma boa criatura.

o cônjuge = O cônjuge de João faleceu. O

cônjuge de Marcela faleceu

### **Comuns de Dois Gêneros:**

*Motorista tem acidente idêntico 23 anos depois.*

Quem sofreu o acidente: um homem ou uma mulher?

É impossível saber apenas pelo título da notícia, uma vez que a palavra motorista é um substantivo uniforme. O restante da notícia informa-nos de que se trata de um homem.

A distinção de gênero pode ser feita através da análise do artigo ou adjetivo, quando acompanharem o substantivo.

*o colega - a colega*

*um jovem - uma jovem*

*artista famoso - artista famosa*

- A palavra personagem é usada indistintamente nos dois gêneros.

a) Entre os escritores modernos nota-se acentuada preferência pelo masculino:

*O menino descobriu nas nuvens os personagens dos contos de carochinha.*

b) Com referência a mulher, deve-se preferir o feminino:

*O problema está nas mulheres de mais idade, que não aceitam a personagem.*

*Não cheguei assim, nem era minha intenção, a criar uma personagem.*

- Diz-se: o (ou a) manequim Marcela, o (ou a) modelo fotográfico Ana Belmonte.

### **Observe o gênero dos substantivos seguintes:**

#### **Masculinos**

o tapa  
 o eclipse  
 o lança-perfume  
 o dó (pena)  
 o sanduíche  
 o clarinete  
 o champanha  
 o sócia  
 o maracajá  
 o clã  
 o hosana  
 o herpes  
 o pijama

#### **Femininos**

a dinamite  
 a áspide  
 a derme  
 a hélice  
 a alcione  
 a filoxera  
 a clâmide  
 a omoplata  
 a cataplasma  
 a pane  
 a mascote  
 a gênese  
 a entorse  
 a libido

- São geralmente masculinos os substantivos de origem grega terminados em -ma:

o grama (peso)  
 o quilograma  
 o plasma  
 o apostema  
 o diagrama  
 o epigrama  
 o telefonema

o estratagema  
o dilema  
o teorema  
o apotegma  
o trema  
o eczema  
o edema  
o magma

Exceções: a cataplasma, a celeuma, a fleuma, etc.

#### **Gênero dos Nomes de Cidades:**

Com raras exceções, nomes de cidades são femininos.

*A histórica Ouro Preto.*

*A dinâmica São Paulo.*

*A acolhedora Porto Alegre.*

*Uma Londres imensa e triste.*

Exceções: o Rio de Janeiro, o Cairo, o Porto, o Havre.

#### **Gênero e Significação:**

Muitos substantivos têm uma significação no masculino e outra no feminino.

Observe:

o baliza (soldado que, que à frente da tropa, indica os movimentos que se deve realizar em conjunto; o que vai à frente de um bloco carnavalesco, manejando um bastão)

a baliza (marco, estaca; sinal que marca um limite ou proibição de trânsito)

o cabeça (chefe)  
a cabeça (parte do corpo)

o cisma (separação religiosa, dissidência)  
a cisma (ato de cismar, desconfiança)

o cinza (a cor cinzenta)  
a cinza (resíduos de combustão)

o capital (dinheiro)  
a capital (cidade)

o coma (perda dos sentidos)  
a coma (cabeleira)

o coral (pólipos, a cor vermelha, canto em coro)  
a coral (cobra venenosa)

o crisma (óleo sagrado, usado na administração da crisma e de outros sacramentos)

a crisma (sacramento da confirmação)

o cura (pároco)  
a cura (ato de curar)

o estepe (pneu sobressalente)  
a estepe (vasta planície de vegetação)

o guia (pessoa que guia outras)  
a guia (documento, pena grande das asas das aves)

o grama (unidade de peso)  
a grama (relva)

o caixa (funcionário da caixa)  
a caixa (recipiente, setor de pagamentos)

o lente (professor)  
a lente (vidro de aumento)

o moral (ânimo)  
a moral (honestidade, bons costumes, ética)

o nascente (lado onde nasce o Sol)  
a nascente (a fonte)

#### **Flexão de Número do Substantivo**

Em português, há dois números gramaticais: o singular, que indica um ser ou um grupo de seres, e

o plural, que indica mais de um ser ou grupo de seres. A característica do plural é o “s” final.

#### **Plural dos Substantivos Simples**

a) Os substantivos terminados em vogal, ditongo oral e “n” fazem o plural pelo acréscimo de “s”.

pai – pais      mãe – mães      hífen – hifens (sem acento, no plural).

Exceção: cânion – cânions.

b) Os substantivos terminados em “m” fazem o plural em “ns”.

homem – homens.

c) Os substantivos terminados em “r” e “z” fazem o plural pelo acréscimo de “es”.

revólver – revólveres      raiz – raízes

Atenção: O plural de caráter é caracteres.

d) Os substantivos terminados em *al, el, ol, ul* flexionam-se no plural, trocando o “l” por “is”.

quintal – quintais      caracol – caracóis      hotel – hotéis

Exceções: mal e males, cônsul e cônsules.

e) Os substantivos terminados em “il” fazem o plural de duas maneiras:

- Quando oxítonos, em “is”: canil – canis

- Quando paroxítonos, em “eis”: míssil – mísseis.

Obs.: a palavra réptil pode formar seu plural de duas maneiras: répteis ou reptis (pouco usada).

f) Os substantivos terminados em “s” fazem o plural de duas maneiras:

- Quando monossilábicos ou oxítonos, mediante o acréscimo de “es”: ás – ases / retrós – retroses

- Quando paroxítonos ou proparoxítonos, ficam invariáveis: o lápis – os lápis / o ônibus – os ônibus.

g) Os substantivos terminados em “ao” fazem o plural de três maneiras.

- substituindo o -ão por -ões: ação – ações

- substituindo o -ão por -ães: cão – cães

- substituindo o -ão por -ãos: grão – grãos

h) Os substantivos terminados em “x” ficam invariáveis: o látex – os látex.

#### **Plural dos Substantivos Compostos**

A formação do plural dos substantivos compostos depende da forma como são grafados, do tipo de palavras que formam o composto e da relação que estabelecem entre si. Aqueles que são grafados sem hífen comportam-se como os substantivos simples:

*aguardente e aguardentes*

*pontapé e pontapés*

*girassol e girassóis*

*malmequer e malmequeres*

O plural dos substantivos compostos cujos elementos são ligados por hífen costuma provocar muitas dúvidas e discussões. Algumas orientações são dadas a seguir:

a) Flexionam-se os dois elementos, quando formados de:

substantivo + substantivo = couve-flor e couves-flores

substantivo + adjetivo = amor-perfeito e amores-perfeitos

adjetivo + substantivo = gentil-homem e gentis-homens

numeral + substantivo = quinta-feira e quintas-feiras

b) Flexiona-se somente o segundo elemento, quando formados de:

verbo + substantivo = guarda-roupa e guarda-roupas  
palavra invariável + palavra variável = alto-falante e alto-falantes  
palavras repetidas ou imitativas = reco-reco e reco-recos

c) Flexiona-se somente o primeiro elemento, quando formados de:

substantivo + preposição clara + substantivo = água-de-colônia e águas-de-colônia

substantivo + preposição oculta + substantivo = cavalo-vapor e cavalos-vapor

substantivo + substantivo que funciona como determinante do primeiro, ou seja, especifica a função ou o tipo do termo anterior.

palavra-chave - palavras-chave  
bomba-relógio - bombas-relógio  
notícia-bomba - notícias-bomba  
homem-rã - homens-rã

d) Permanecem invariáveis, quando formados de:

verbo + advérbio = o bota-fora e os bota-fora  
verbo + substantivo no plural = o saca-rolhas e os saca-rolhas

e) Casos Especiais

o louva-a-deus e os louva-a-deus  
o bem-te-vi e os bem-te-vis  
o bem-me-quer e os bem-me-queres  
o João-ninguém e os Joões-ninguém.

### Plural das Palavras Substantivadas

As palavras substantivadas, isto é, palavras de outras classes gramaticais usadas como substantivo, apresentam, no plural, as flexões próprias dos substantivos.

*Pese bem os prós e os contras.*  
*O aluno errou na prova dos nove.*  
*Ouça com a mesma serenidade os sins e os não.*

Obs.: numerais substantivados terminados em "s" ou "z" não variam no plural.

*Nas provas mensais consegui muitos seis e alguns dez.*

### Plural dos Diminutivos

Flexiona-se o substantivo no plural, retira-se o "s" final e acrescenta-se o sufixo diminutivo.

pão(s) + zinhos = pãezinhos  
animai(s) + zinhos = animaizinhos  
botão(s) + zinhos = botõezinhos  
chapéu(s) + zinhos = chapeuzinhos  
farói(s) + zinhos = feroizinhos  
tren(s) + zinhos = trenzinhos  
colhere(s) + zinhas = colherezinhas  
flore(s) + zinhas = florezinhas  
mão(s) + zinhas = mãozinhas  
papéi(s) + zinhos = papeizinhos  
nuvem(s) + zinhas = nuvenzinhas  
funi(s) + zinhos = funizinhos  
pé(s) + zitos = pezitos

### Plural dos Nomes Próprios Personativos

Devem-se pluralizar os nomes próprios de pessoas sempre que a terminação preste-se à flexão.

*Os Napoleões também são derrotados.*  
*As Raquéis e Esteres.*

### Plural dos Substantivos Estrangeiros

Substantivos ainda não aportuguesados devem ser escritos como na língua original, acrescentando -s (exceto quando terminam em "s" ou "z").

*os shows os shorts os jazz*

Substantivos já aportuguesados flexionam-se de acordo com as regras de nossa língua:

*os clubes os chopes*

*os jipes os esportes*  
*as toaletes os bibelôs*  
*os garçons os réquiens*

Observe o exemplo:

*Este jogador faz gols toda vez que joga.*

O plural correto seria gols (ô), mas não se usa.

### Plural com Mudança de Timbre

Certos substantivos formam o plural com mudança de timbre da vogal tônica (o fechado / o aberto). É um fato fonético chamado metafonía (plural metafônico).

| Singular  | Plural     | Singular | Plural    |
|-----------|------------|----------|-----------|
| corpo (ô) | corpos (ó) | osso (ô) | ossos (ó) |
| esforço   | esforços   | ovo      | ovos      |
| fogo      | fogos      | poço     | poços     |
| forno     | fornos     | porto    | portos    |
| fosso     | fossos     | posto    | postos    |
| imposto   | impostos   | rogo     | rogos     |
| olho      | olhos      | tijolo   | tijolos   |

Têm a vogal tônica fechada (ô): adornos, almoços, bolsos, esposos, estojos, globos, gostos, polvos, rolos, soros, etc.

Obs.: distinga-se molho (ô) = caldo (molho de carne), de molho (ó) = feixe (molho de lenha).

### Particularidades sobre o Número dos Substantivos

a) Há substantivos que só se usam no singular:

*o sul, o norte, o leste, o oeste, a fé, etc.*

b) Outros só no plural:

*as núpcias, os víveres, os pêsames, as espadas/os paus* (naipes de baralho), *as fezes*.

c) Outros, enfim, têm, no plural, sentido diferente do singular: bem (virtude) e bens (riquezas)

*honra* (proibidade, bom nome) e *honras* (homenagem, títulos)

d) Usamos às vezes, os substantivos no singular, mas com sentido de plural:

*Aqui morreu muito negro.*

*Celebraram o sacrifício divino muitas vezes em capelas improvisadas.*

### Flexão de Grau do Substantivo

Grau é a propriedade que as palavras têm de exprimir as variações de tamanho dos seres. Classifica-se em:

- Grau Normal - Indica um ser de tamanho considerado normal. Por exemplo: casa

- Grau Aumentativo - Indica o aumento do tamanho do ser. Classifica-se em:

Analítico = o substantivo é acompanhado de um adjetivo que indica grandeza. Por exemplo: casa grande.

Sintético = é acrescido ao substantivo um sufixo indicador de aumento. Por exemplo: casarão.

- Grau Diminutivo - Indica a diminuição do tamanho do ser. Pode ser:

Analítico = substantivo acompanhado de um adjetivo que indica pequenez. Por exemplo: casa pequena.

Sintético = é acrescido ao substantivo um sufixo indicador de diminuição. Por exemplo: casinha.

Fonte: <http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf12.php>

### Questões

**01.** A flexão de número do termo "preços-sombra" também ocorre com o plural de

- (A) reco-reco.  
(B) guarda-costa.  
(C) guarda-noturno.  
(D) célula-tronco.  
(E) sem-vergonha.

**02.** Assinale a alternativa cujas palavras se apresentam flexionadas de acordo com a norma-padrão.

- (A) Os tabeliões devem preparar o documento.  
(B) Esses cidadãos tinham autorização para portar fuzis.  
(C) Para autenticar as certidões, procure o cartório local.  
(D) Ao descer e subir escadas, segure-se nos corrimãos.  
(E) Cuidado com os degrais, que são perigosos!

**03.** Indique a alternativa em que a flexão do substantivo está errada:

- A) Catalães.  
B) Cidadãos.  
C) Vulcães.  
D) Corrimões.

**Respostas**  
**1-D / 2-D / 3-C**

**Adjetivo**

Adjetivo é a palavra que expressa uma qualidade ou característica do ser e se relaciona com o substantivo.

Ao analisarmos a palavra *bondoso*, por exemplo, percebemos que, além de expressar uma qualidade, ela pode ser colocada ao lado de um substantivo: homem bondoso, moça bondosa, pessoa bondosa.

Já com a palavra *bondade*, embora expresse uma qualidade, não acontece o mesmo; não faz sentido dizer: homem bondade, moça bondade, pessoa bondade.

*Bondade*, portanto, não é adjetivo, mas substantivo.

**Morfossintaxe do Adjetivo:**

O adjetivo exerce sempre funções sintáticas (função dentro de uma oração) relativas aos substantivos, atuando como adjunto adnominal ou como predicativo (do sujeito ou do objeto).

**Adjetivo Pátrio**

Indica a nacionalidade ou o lugar de origem do ser. Observe alguns deles:

Estados e cidades brasileiros:

|                       |                           |
|-----------------------|---------------------------|
| <b>Alagoas</b>        | alagoano                  |
| <b>Amapá</b>          | amapaense                 |
| <b>Aracaju</b>        | aracajuano ou aracajuense |
| <b>Amazonas</b>       | amazonense ou baré        |
| <b>Belo Horizonte</b> | belo-horizontino          |
| <b>Brasília</b>       | brasiliense               |
| <b>Cabo Frio</b>      | cabo-friense              |
| <b>Campinas</b>       | campineiro ou campinense  |

**Adjetivo Pátrio Composto**

Na formação do adjetivo pátrio composto, o primeiro elemento aparece na forma reduzida e, normalmente, erudita. Observe alguns exemplos:

|                 |                                                              |
|-----------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>África</b>   | afro- / Por exemplo: Cultura afro-americana                  |
| <b>Alemanha</b> | germano- ou teuto- / Por exemplo: Competições teuto-inglesas |
| <b>América</b>  | américo- / Por exemplo: Companhia américo-africana           |
| <b>Bélgica</b>  | belgo- / Por exemplo: Acampamentos belgo-franceses           |
| <b>China</b>    | sino- / Por exemplo: Acordos sino-japoneses                  |

|                   |                                                           |
|-------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Espanha</b>    | hispano- / Por exemplo: Mercado hispano-português         |
| <b>Europa</b>     | euro- / Por exemplo: Negociações euro-americanas          |
| <b>França</b>     | franco- ou galo- / Por exemplo: Reuniões franco-italianas |
| <b>Grécia</b>     | greco- / Por exemplo: Filmes greco-romanos                |
| <b>Inglaterra</b> | anglo- / Por exemplo: Letras anglo-portuguesas            |
| <b>Itália</b>     | ítalo- / Por exemplo: Sociedade ítalo-portuguesa          |
| <b>Japão</b>      | nipo- / Por exemplo: Associações nipo-brasileiras         |
| <b>Portugal</b>   | luso- / Por exemplo: Acordos luso-brasileiros             |

**Flexão dos adjetivos**

O adjetivo varia em gênero, número e grau.

**Gênero dos Adjetivos**

Os adjetivos concordam com o substantivo a que se referem (masculino e feminino). De forma semelhante aos substantivos, classificam-se em:

Biformes - têm duas formas, sendo uma para o masculino e outra para o feminino.

Por exemplo: ativo e ativa, mau e má, judeu e judia.

Se o adjetivo é composto e biforme, ele flexiona no feminino somente o último elemento.

Por exemplo: o moço norte-americano, a moça norte-americana.

Uniformes - têm uma só forma tanto para o masculino como para o feminino. Por exemplo: homem feliz e mulher feliz.

Se o adjetivo é composto e uniforme, fica invariável no feminino. Por exemplo: conflito político-social e desavença político-social.

**Número dos Adjetivos**

Plural dos adjetivos simples

Os adjetivos simples flexionam-se no plural de acordo com as regras estabelecidas para a flexão numérica dos substantivos simples.

Por exemplo:  
mau e maus  
feliz e felizes  
ruim e ruins  
boa e boas

Caso o adjetivo seja uma palavra que também exerça função de substantivo, ficará invariável, ou seja, se a palavra que estiver qualificando um elemento for, originalmente, um substantivo, ela manterá sua forma primitiva. Exemplo: a palavra cinza é originalmente um substantivo; porém, se estiver qualificando um elemento, funcionará como adjetivo. Ficará, então, invariável. Logo: camisas cinza, ternos cinza.

Veja outros exemplos:

Motos vinho (mas: motos verdes)  
Paredes musgo (mas: paredes brancas).  
Comícios monstro (mas: comícios grandiosos).

**Adjetivo Composto**

É aquele formado por dois ou mais elementos. Normalmente, esses elementos são ligados por hífen. Apenas o último elemento concorda com o substantivo a que se refere; os demais ficam na forma masculina, singular. Caso um dos elementos que

formam o adjetivo composto seja um substantivo adjetivado, todo o adjetivo composto ficará invariável. Por exemplo: a palavra rosa é originalmente um substantivo, porém, se estiver qualificando um elemento, funcionará como adjetivo. Caso se ligue a outra palavra por hífen, formará um adjetivo composto; como é um substantivo adjetivado, o adjetivo composto inteiro ficará invariável. Por exemplo:

Camisas rosa-claro.  
Ternos rosa-claro.  
Olhos verde-claros.  
Calças azul-escuras e camisas verde-mar.  
Telhados marrom-café e paredes verde-claras.

Observe  
- Azul-marinho, azul-celeste, ultravioleta e qualquer adjetivo composto iniciado por cor-de-... são sempre invariáveis.  
- O adjetivo composto pele-vermelha têm os dois elementos flexionados.

### Grau do Adjetivo

Os adjetivos flexionam-se em grau para indicar a intensidade da qualidade do ser. São dois os graus do adjetivo: o comparativo e o superlativo.

### Comparativo

Nesse grau, comparam-se a mesma característica atribuída a dois ou mais seres ou duas ou mais características atribuídas ao mesmo ser. O comparativo pode ser de igualdade, de superioridade ou de inferioridade. Observe os exemplos abaixo:

1) Sou tão alto como você. = Comparativo de Igualdade  
No comparativo de igualdade, o segundo termo da comparação é introduzido pelas palavras *como, quanto ou quão*.

2) Sou mais alto (do) que você. = Comparativo de Superioridade Analítico  
No comparativo de superioridade analítico, entre os dois substantivos comparados, um tem qualidade superior. A forma é analítica porque pedimos auxílio a "*mais...do que*" ou "*mais...que*".

3) O Sol é maior (do) que a Terra. = Comparativo de Superioridade Sintético

Alguns adjetivos possuem, para o comparativo de superioridade, formas sintéticas, herdadas do latim.

São eles:  
bom-melhor  
pequeno-menor  
mau-pior  
alto-superior  
grande-maior  
baixo-inferior

Observe que:  
a) As formas menor e pior são comparativos de superioridade, pois equivalem a mais pequeno e mais mau, respectivamente.  
b) Bom, mau, grande e pequeno têm formas sintéticas (melhor, pior, maior e menor), porém, em comparações feitas entre duas qualidades de um mesmo elemento, deve-se usar as formas analíticas mais bom, mais mau, mais grande e mais pequeno.

Por exemplo: Pedro é maior do que Paulo - Comparação de dois elementos.

Pedro é mais grande que pequeno - comparação de duas qualidades de um mesmo elemento.

4) Sou menos alto (do) que você. = Comparativo de Inferioridade  
Sou menos passivo (do) que tolerante.

### Superlativo

O superlativo expressa qualidades num grau muito elevado ou em grau máximo. O grau superlativo pode ser absoluto ou relativo e apresenta as seguintes modalidades:

**Superlativo Absoluto:** ocorre quando a qualidade de um ser é intensificada, sem relação com outros seres. Apresenta-se nas formas:

**Análítica:** a intensificação se faz com o auxílio de palavras que dão ideia de intensidade (advérbios). Por exemplo: O secretário é muito inteligente.

**Sintética:** a intensificação se faz por meio do acréscimo de sufixos.

Por exemplo:

O secretário é inteligentíssimo.

Observe alguns superlativos sintéticos:

|          |                    |
|----------|--------------------|
| benéfico | beneficentíssimo   |
| bom      | boníssimo ou ótimo |
| comum    | comuníssimo        |
| cruel    | crudelíssimo       |
| difícil  | difícilimo         |
| doce     | dulcíssimo         |
| fácil    | facílmo            |
| fiel     | fidelíssimo        |

**Superlativo Relativo:** ocorre quando a qualidade de um ser é intensificada em relação a um conjunto de seres. Essa relação pode ser:

De Superioridade: Clara é a mais bela da sala.

De Inferioridade: Clara é a menos bela da sala.

### Note bem:

1) O superlativo absoluto analítico é expresso por meio dos advérbios *muito, extremamente, excepcionalmente*, etc., antepostos ao adjetivo.

2) O superlativo absoluto sintético apresenta-se sob duas formas: uma erudita, de origem latina, outra popular, de origem vernácula. A forma erudita é constituída pelo radical do adjetivo latino + um dos sufixos -íssimo, -imo ou -érrimo. Por exemplo: fidelíssimo, fácilmo, paupérrimo.

A forma popular é constituída do radical do adjetivo português + o sufixo -íssimo: pobríssimo, agilíssimo.

3) Em vez dos superlativos normais seriíssimo, precariíssimo, necessariíssimo, preferem-se, na linguagem atual, as formas seriíssimo, precariíssimo, necessariíssimo, sem o desagradável hiato i-í.

### Questões

**01.** Leia o texto a seguir.

#### Violência epidêmica

A violência urbana é uma enfermidade contagiosa. Embora possa acometer indivíduos vulneráveis em todas as classes sociais, é nos bairros pobres que ela adquire características epidêmicas.

A prevalência varia de um país para outro e entre as cidades de um mesmo país, mas, como regra, começa nos grandes centros urbanos e se dissemina pelo interior.

As estratégias que as sociedades adotam para combater a violência variam muito e a prevenção das causas evoluiu muito pouco no decorrer do século 20, ao contrário dos avanços ocorridos no campo das infecções, câncer, diabetes e outras enfermidades.

A agressividade impulsiva é consequência de perturbações nos mecanismos biológicos de controle emocional. Tendências agressivas surgem em indivíduos com dificuldades adaptativas que os tornam despreparados para lidar com as frustrações de

seus desejos.

A violência é uma doença. Os mais vulneráveis são os que tiveram a personalidade formada num ambiente desfavorável ao desenvolvimento psicológico pleno.

A revisão de estudos científicos permite identificar três fatores principais na formação das personalidades com maior inclinação ao comportamento violento:

1) Crianças que apanharam, foram vítimas de abusos, humilhadas ou desprezadas nos primeiros anos de vida.

2) Adolescentes vivendo em famílias que não lhes transmitiram valores sociais altruísticos, formação moral e não lhes impuseram limites de disciplina.

3) Associação com grupos de jovens portadores de comportamento antissocial.

Na periferia das cidades brasileiras vivem milhões de crianças que se enquadram nessas três condições de risco. Associados à falta de acesso aos recursos materiais, à desigualdade social, esses fatores de risco criam o caldo de cultura que alimenta a violência crescente nas cidades.

Na falta de outra alternativa, damos à criminalidade a resposta do aprisionamento. Porém, seu efeito é passageiro: o criminoso fica impedido de delinquir apenas enquanto estiver preso.

Ao sair, estará mais pobre, terá rompido laços familiares e sociais e dificilmente encontrará quem lhe dê emprego. Ao mesmo tempo, na prisão, terá criado novas amizades e conexões mais sólidas com o mundo do crime.

Construir cadeias custa caro; administrá-las, mais ainda. Obrigados a optar por uma repressão policial mais ativa, aumentaremos o número de prisioneiros. As cadeias continuarão superlotadas.

Seria mais sensato investir em educação, para prevenir a criminalidade e tratar os que ingressaram nela.

Na verdade, não existe solução mágica a curto prazo. Precisamos de uma divisão de renda menos brutal, motivar os policiais a executar sua função com dignidade, criar leis que acabem com a impunidade dos criminosos bem-sucedidos e construir cadeias novas para substituir as velhas.

Enquanto não aprendermos a educar e oferecer medidas preventivas para que os pais evitem ter filhos que não serão capazes de criar, cabe a nós a responsabilidade de integrá-los na sociedade por meio da educação formal de bom nível, das práticas esportivas e da oportunidade de desenvolvimento artístico.

(Drauzio Varella. In *Folha de S.Paulo*, 9 mar.2002. Adaptado)

Em – características **epidêmicas** –, o adjetivo **epidêmicas** corresponde a – características **de epidemias**.

Assinale a alternativa em que, da mesma forma, o adjetivo em destaque corresponde, corretamente, à expressão indicada.

- A) água **fluvial** – água da chuva.
- B) produção **aurífera** – produção de ouro.
- C) vida **rupestre** – vida do campo.
- D) notícias **brasileiras** – notícias de Brasília.
- E) costela **bovina** – costela de porco.

**02.** Não se pluraliza os adjetivos compostos abaixo, exceto:

- A) azul-celeste
- B) azul-pavão
- C) surda-muda
- D) branco-gelo

### **Respostas**

**1-B / 2-C**

### **Pronome**

Pronome é a palavra que se usa em lugar do nome, ou a ele se refere, ou ainda, que acompanha o nome qualificando-o de alguma forma.

A moça era mesmo bonita. Ela morava nos meus sonhos!  
[substituição do nome]

A moça que morava nos meus sonhos era mesmo bonita!  
[referência ao nome]

Essa moça morava nos meus sonhos!

[qualificação do nome]

Grande parte dos pronomes não possuem significados fixos, isto é, essas palavras só adquirem significação dentro de um contexto, o qual nos permite recuperar a referência exata daquilo que está sendo colocado por meio dos pronomes no ato da comunicação. Com exceção dos pronomes interrogativos e indefinidos, os demais pronomes têm por função principal apontar para as pessoas do discurso ou a elas se relacionar, indicando-lhes sua situação no tempo ou no espaço. Em virtude dessa característica, os pronomes apresentam uma forma específica para cada pessoa do discurso.

*Minha carteira estava vazia quando eu fui assaltada.*

[minha/eu: pronomes de 1ª pessoa = aquele que fala]

*Tua carteira estava vazia quando tu foste assaltada?*

[tua/tu: pronomes de 2ª pessoa = aquele a quem se fala]

*A carteira dela estava vazia quando ela foi assaltada.*

[dela/ela: pronomes de 3ª pessoa = aquele de quem se fala]

Em termos morfológicos, os pronomes são palavras variáveis em gênero (masculino ou feminino) e em número (singular ou plural). Assim, espera-se que a referência através do pronome seja coerente em termos de gênero e número (fenômeno da concordância) com o seu objeto, mesmo quando este se apresenta ausente no enunciado.

*Fala-se de Roberta. Ele quer participar do desfile da nossa escola neste ano.*

[nossa: pronome que qualifica “escola” = concordância adequada]

[neste: pronome que determina “ano” = concordância adequada]

[ele: pronome que faz referência à “Roberta” = concordância inadequada]

Existem seis tipos de pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos.

### **Pronomes Pessoais**

São aqueles que substituem os substantivos, indicando diretamente as pessoas do discurso. Quem fala ou escreve assume os pronomes “eu” ou “nós”, usa os pronomes “tu”, “vós”, “você” ou “vocês” para designar a quem se dirige e “ele”, “ela”, “eles” ou “elas” para fazer referência à pessoa ou às pessoas de quem fala.

Os pronomes pessoais variam de acordo com as funções que exercem nas orações, podendo ser do caso reto ou do caso oblíquo.

### **Pronome Reto**

Pronome pessoal do caso reto é aquele que, na sentença, exerce a função de sujeito ou predicativo do sujeito.

*Nós lhe ofertamos flores.*

Os pronomes retos apresentam flexão de número, gênero (apenas na 3ª pessoa) e pessoa, sendo essa última a principal flexão, uma vez que marca a pessoa do discurso. Dessa forma, o quadro dos pronomes retos é assim configurado:

- 1ª pessoa do singular: eu
- 2ª pessoa do singular: tu
- 3ª pessoa do singular: ele, ela
- 1ª pessoa do plural: nós
- 2ª pessoa do plural: vós
- 3ª pessoa do plural: eles, elas

Atenção: esses pronomes não costumam ser usados como complementos verbais na língua-padrão. Frases como “Vi ele na rua”, “Encontrei ela na praça”, “Trouxeram eu até aqui”, comuns na língua oral cotidiana, devem ser evitadas na língua formal escrita ou falada. Na língua formal, devem ser usados os

pronomes oblíquos correspondentes: “Vi-o na rua”, “Encontrei-a na praça”, “Trouxeram-me até aqui”.

Obs.: frequentemente observamos a omissão do pronome reto em Língua Portuguesa. Isso se dá porque as próprias formas verbais marcam, através de suas desinências, as pessoas do verbo indicadas pelo pronome reto.

*Fizemos boa viagem. (Nós)*

### **Pronome Oblíquo**

Pronome pessoal do caso oblíquo é aquele que, na sentença, exerce a função de complemento verbal (objeto direto ou indireto) ou complemento nominal.

*Ofertaram-nos flores. (objeto indireto)*

Obs.: em verdade, o pronome oblíquo é uma forma variante do pronome pessoal do caso reto. Essa variação indica a função diversa que eles desempenham na oração: pronome reto marca o sujeito da oração; pronome oblíquo marca o complemento da oração.

Os pronomes oblíquos sofrem variação de acordo com a acentuação tônica que possuem, podendo ser átonos ou tônicos.

### **Pronome Oblíquo Átono**

São chamados átonos os pronomes oblíquos que não são precedidos de preposição. Possuem acentuação tônica fraca.

*Ele me deu um presente.*

O quadro dos pronomes oblíquos átonos é assim configurado:

- 1ª pessoa do singular (eu): me
- 2ª pessoa do singular (tu): te
- 3ª pessoa do singular (ele, ela): o, a, lhe
- 1ª pessoa do plural (nós): nos
- 2ª pessoa do plural (vós): vos
- 3ª pessoa do plural (eles, elas): os, as, lhes

Observações:

O “lhe” é o único pronome oblíquo átono que já se apresenta na forma contraída, ou seja, houve a união entre o pronome “o” ou “a” e preposição “a” ou “para”. Por acompanhar diretamente uma preposição, o pronome “lhe” exerce sempre a função de objeto indireto na oração.

Os pronomes *me, te, nos* e *vos* podem tanto ser objetos diretos como objetos indiretos.

Os pronomes *o, a, os* e *as* atuam exclusivamente como objetos diretos.

Saiba que:

Os pronomes *me, te, lhe, nos, vos* e *lhes* podem combinar-se com os pronomes *o, os, a, as*, dando origem a formas como *mo, mos, ma, mas; to, tos, ta, tas; lho, lhos, lha, lhas; no-lo, no-los, no-la, no-las, vo-lo, vo-los, vo-la, vo-las*. Observe o uso dessas formas nos exemplos que seguem:

|                                     |                                    |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| - Trouxeste o pacote?               | - Não contaram a novidade a vocês? |
| - Sim, entreguei-to ainda há pouco. | - Não, no-la contaram.             |

No português do Brasil, essas combinações não são usadas; até mesmo na língua literária atual, seu emprego é muito raro.

### **Atenção:**

Os pronomes *o, os, a, as* assumem formas especiais depois de certas terminações verbais. Quando o verbo termina em *-z, -s* ou *-r*, o pronome assume a forma *lo, los, la* ou *las*, ao mesmo tempo que a terminação verbal é suprimida.

Por exemplo: fiz + o = fi-lo  
fazei + o = faizei-os  
dizer + a = dizê-la

Quando o verbo termina em som nasal, o pronome assume

as formas *no, nos, na, nas*. Por exemplo:

viram + o: viram-no  
repõe + os = repõe-nos  
retém + a: retém-na  
tem + as = tem-nas

### **Pronome Oblíquo Tônico**

Os pronomes oblíquos tônicos são sempre precedidos por preposições, em geral as preposições *a, para, de* e *com*. Por esse motivo, os pronomes tônicos exercem a função de objeto indireto da oração. Possuem acentuação tônica forte.

O quadro dos pronomes oblíquos tônicos é assim configurado:

- 1ª pessoa do singular (eu): mim, comigo
- 2ª pessoa do singular (tu): ti, contigo
- 3ª pessoa do singular (ele, ela): ele, ela
- 1ª pessoa do plural (nós): nós, conosco
- 2ª pessoa do plural (vós): vós, convosco
- 3ª pessoa do plural (eles, elas): eles, elas

Observe que as únicas formas próprias do pronome tônico são a primeira pessoa (mim) e segunda pessoa (ti). As demais repetem a forma do pronome pessoal do caso reto.

- As preposições essenciais introduzem sempre pronomes pessoais do caso oblíquo e nunca pronome do caso reto. Nos contextos interlocutivos que exigem o uso da língua formal, os pronomes costumam ser usados desta forma:

*Não há mais nada entre mim e ti.*  
*Não se comprovou qualquer ligação entre ti e ela.*  
*Não há nenhuma acusação contra mim.*  
*Não vá sem mim.*

### **Atenção:**

Há construções em que a preposição, apesar de surgir anteposta a um pronome, serve para introduzir uma oração cujo verbo está no infinitivo. Nesses casos, o verbo pode ter sujeito expresso; se esse sujeito for um pronome, deverá ser do caso reto.

*Trouxeram vários vestidos para eu experimentar.*  
*Não vá sem eu mandar.*

- A combinação da preposição “com” e alguns pronomes originou as formas especiais comigo, contigo, consigo, conosco e convosco. Tais pronomes oblíquos tônicos frequentemente exercem a função de adjunto adverbial de companhia.

*Ele carregava o documento consigo.*

- As formas “conosco” e “convosco” são substituídas por “com nós” e “com vós” quando os pronomes pessoais são reforçados por palavras como *outros, mesmos, próprios, todos, ambos* ou algum numeral.

Você terá de viajar com nós todos.  
Estávamos com vós outros quando chegaram as más notícias.  
Ele disse que iria com nós três.

### **Pronome Reflexivo**

São pronomes pessoais oblíquos que, embora funcionem como objetos direto ou indireto, referem-se ao sujeito da oração. Indicam que o sujeito pratica e recebe a ação expressa pelo verbo.

O quadro dos pronomes reflexivos é assim configurado:

- 1ª pessoa do singular (eu): me, mim.  
Eu não me vanglorio disso.  
Olhei para mim no espelho e não gostei do que vi.
- 2ª pessoa do singular (tu): te, ti.  
Assim tu te prejudicas.  
Conhece a ti mesmo.



- 3ª pessoa do singular (ele, ela): se, si, consigo.  
Guilherme já se preparou.  
Ela deu a si um presente.  
Antônio conversou consigo mesmo.

- 1ª pessoa do plural (nós): nos.  
Lavamo-nos no rio.

- 2ª pessoa do plural (vós): vos.  
Vós vos beneficiastes com a esta conquista.

- 3ª pessoa do plural (eles, elas): se, si, consigo.  
Eles se conheceram.  
Elas deram a si um dia de folga.

### A Segunda Pessoa Indireta

A chamada segunda pessoa indireta manifesta-se quando utilizamos pronomes que, apesar de indicarem nosso interlocutor (portanto, a segunda pessoa), utilizam o verbo na terceira pessoa. É o caso dos chamados pronomes de tratamento, que podem ser observados no quadro seguinte:

#### Pronomes de Tratamento

|                          |              |                                          |
|--------------------------|--------------|------------------------------------------|
| Vossa Alteza             | V. A.        | príncipes, duques                        |
| Vossa Eminência          | V. Ema.(s)   | cardeais                                 |
| Vossa Reverendíssima     | V. Revma.(s) | sacerdotes e bispos                      |
| Vossa Excelência         | V. Ex.ª (s)  | altas autoridades e<br>oficiais-generais |
| Vossa Magnificência      | V. Mag.ª (s) | reitores de<br>universidades             |
| Vossa Majestade          | V. M.        | reis e rainhas                           |
| Vossa Majestade Imperial | V. M. I.     | Imperadores                              |
| Vossa Santidade          | V. S.        | Papa                                     |
| Vossa Senhoria           | V. S.ª (s)   | tratamento<br>cerimonioso                |
| Vossa Onipotência        | V. O.        | Deus                                     |

Também são pronomes de tratamento o *senhor*, a *senhora* e *você*, *vocês*. “O senhor” e “a senhora” são empregados no tratamento cerimonioso; “você” e “vocês”, no tratamento familiar. *Você* e *vocês* são largamente empregados no português do Brasil; em algumas regiões, a forma tu é de uso frequente; em outras, pouco empregada. Já a forma *vós* tem uso restrito à linguagem litúrgica, ultraformal ou literária.

#### Observações:

a) Vossa Excelência X Sua Excelência: os pronomes de tratamento que possuem “Vossa (s)” são empregados em relação à pessoa com quem falamos.

Espero que V. Ex.ª, Senhor Ministro, compareça a este encontro.

Emprega-se “Sua (s)” quando se fala a respeito da pessoa.

Todos os membros da C.P.I. afirmaram que Sua Excelência, o Senhor Presidente da República, agiu com propriedade.

- Os pronomes de tratamento representam uma forma indireta de nos dirigirmos aos nossos interlocutores. Ao tratarmos um deputado por Vossa Excelência, por exemplo, estamos nos endereçando à excelência que esse deputado supostamente tem para poder ocupar o cargo que ocupa.

b) 3ª pessoa: embora os pronomes de tratamento dirijam-se à 2ª pessoa, toda a **concordância deve ser feita com a 3ª pessoa**. Assim, os verbos, os pronomes possessivos e os pronomes oblíquos empregados em relação a eles devem ficar na 3ª pessoa.

*Basta que V. Ex.ª cumpra a terça parte das suas promessas, para que seus eleitores lhe fiquem reconhecidos.*

c) Uniformidade de Tratamento: quando escrevemos ou nos dirigimos a alguém, não é permitido mudar, ao longo do texto, a pessoa do tratamento escolhida inicialmente. Assim, por exemplo, se começamos a chamar alguém de “você”, não

poderemos usar “te” ou “tu”. O uso correto exigirá, ainda, verbo na terceira pessoa.

Quando você vier, eu te abraçarei e enrolar-me-ei nos teus cabelos. (errado)

Quando você vier, eu a abraçarei e enrolar-me-ei nos seus cabelos. (correto)

Quando tu vieres, eu te abraçarei e enrolar-me-ei nos teus cabelos. (correto)

### Pronomes Possessivos

São palavras que, ao indicarem a pessoa gramatical (possuidor), acrescentam a ela a ideia de posse de algo (coisa possuída).

*Este caderno é meu.* (meu = possuidor: 1ª pessoa do singular)

Observe o quadro:

| Número   | Pessoa   | Pronome            |
|----------|----------|--------------------|
| singular | primeira | meu(s), minha(s)   |
| singular | segunda  | teu(s), tua(s)     |
| singular | terceira | seu(s), sua(s)     |
| plural   | primeira | nosso(s), nossa(s) |
| plural   | segunda  | vosso(s), vossa(s) |
| plural   | terceira | seu(s), sua(s)     |

Note que: A forma do possessivo depende da pessoa gramatical a que se refere; o gênero e o número concordam com o objeto possuído.

*Ele trouxe seu apoio e sua contribuição naquele momento difícil.*

#### Observações:

1 - A forma “seu” não é um possessivo quando resultar da alteração fonética da palavra senhor.

*- Muito obrigado, seu José.*

2 - Os pronomes possessivos nem sempre indicam posse. Podem ter outros empregos, como:

a) indicar afetividade.

*- Não faça isso, minha filha.*

b) indicar cálculo aproximado.

*Ele já deve ter seus 40 anos.*

c) atribuir valor indefinido ao substantivo.

*Marisa tem lá seus defeitos, mas eu gosto muito dela.*

3- Em frases onde se usam pronomes de tratamento, o pronome possessivo fica na 3ª pessoa.

*Vossa Excelência trouxe sua mensagem?*

4- Referindo-se a mais de um substantivo, o possessivo concorda com o mais próximo.

*Trouxe-me seus livros e anotações.*

5- Em algumas construções, os pronomes pessoais oblíquos átonos assumem valor de possessivo.

*Vou seguir-lhe os passos.* (= Vou seguir seus passos.)

### Pronomes Demonstrativos

Os pronomes demonstrativos são utilizados para explicitar a posição de uma certa palavra em relação a outras ou ao contexto. Essa relação pode ocorrer em termos de espaço, no tempo ou discurso.

#### No espaço:

*Compro este carro* (aqui). O pronome este indica que o carro está perto da pessoa que fala.

*Compro esse carro* (aí). O pronome esse indica que o carro está perto da pessoa com quem falo, ou afastado da pessoa que fala.

*Compro aquele carro (lá).* O pronome *aquele* diz que o carro está afastado da pessoa que fala e daquela com quem falo.

Atenção: em situações de fala direta (tanto ao vivo quanto por meio de correspondência, que é uma modalidade escrita de fala), são particularmente importantes o *este* e o *esse* - o primeiro localiza os seres em relação ao emissor; o segundo, em relação ao destinatário. Trocá-los pode causar ambiguidade.

*Dirijo-me a essa universidade com o objetivo de solicitar informações sobre o concurso vestibular.* (trata-se da universidade destinatária).

*Reafirmamos a disposição desta universidade em participar no próximo Encontro de Jovens.* (trata-se da universidade que envia a mensagem).

#### **No tempo:**

*Este ano está sendo bom para nós.* O pronome *este* se refere ao ano presente.

*Esse ano que passou foi razoável.* O pronome *esse* se refere a um passado próximo.

*Aquele ano foi terrível para todos.* O pronome *aquele* está se referindo a um passado distante.

- Os pronomes demonstrativos podem ser variáveis ou invariáveis, observe:

Variáveis: *este(s), esta(s), esse(s), essa(s), aquele(s), aquela(s)*.  
Invariáveis: *isto, isso, aquilo*.

- Também aparecem como pronomes demonstrativos:  
- *o(s), a(s)*: quando estiverem antecedendo o “que” e puderem ser substituídos por *aquele(s), aquela(s), aquilo*.

*Não ouvi o que disseste.* (Não ouvi aquilo que disseste.)  
*Essa rua não é a que te indiquei.* (Esta rua não é aquela que te indiquei.)

- *mesmo(s), mesma(s)*:

*Estas são as mesmas pessoas que o procuraram ontem.*

- *próprio(s), própria(s)*:

*Os próprios alunos resolveram o problema.*

- *semelhante(s)*:

*Não compre semelhante livro.*

- *tal, tais*:

*Tal era a solução para o problema.*

Note que:

a) Não raro os demonstrativos aparecem na frase, em construções redundantes, com finalidade expressiva, para salientar algum termo anterior. Por exemplo:

*Manuela, essa é que dera em cheio casando com o José Afonso. Desfrutar das belezas brasileiras, isso é que é sorte!*

b) O pronome demonstrativo neutro ou pode representar um termo ou o conteúdo de uma oração inteira, caso em que aparece, geralmente, como objeto direto, predicativo ou aposto.

*O casamento seria um desastre. Todos o pressentiam.*

c) Para evitar a repetição de um verbo anteriormente expresso, é comum empregar-se, em tais casos, o verbo *fazer*, chamado, então, verbo *vicário* (= *que substitui, que faz as vezes de*).

*Ninguém teve coragem de falar antes que ela o fizesse.*

d) Em frases como a seguinte, *este* se refere à pessoa mencionada em último lugar; *aquele*, à mencionada em primeiro lugar.

*O referido deputado e o Dr. Alcides eram amigos íntimos; aquele casado, solteiro este.* [ou então: *este solteiro, aquele casado*]

e) O pronome demonstrativo *tal* pode ter conotação irônica.

*A menina foi a tal que ameaçou o professor?*

f) Pode ocorrer a contração das preposições *a, de, em* com pronome demonstrativo: *àquele, àquela, deste, desta, disso, nisso, no, etc.*

*Não acreditei no que estava vendo.* (no = naquilo)

#### **Pronomes Indefinidos**

São palavras que se referem à terceira pessoa do discurso, dando-lhe sentido vago (impreciso) ou expressando quantidade indeterminada.

*Alguém entrou no jardim e destruiu as mudas recém-plantadas.*

Não é difícil perceber que “alguém” indica uma pessoa de quem se fala (uma terceira pessoa, portanto) de forma imprecisa, vaga. É uma palavra capaz de indicar um ser humano que seguramente existe, mas cuja identidade é desconhecida ou não se quer revelar.

Classificam-se em:

- Pronomes Indefinidos Substantivos: assumem o lugar do ser ou da quantidade aproximada de seres na frase. São eles: *algo, alguém, fulano, sicrano, beltrano, nada, ninguém, outrem, quem, tudo*.

*Algo o incomoda?*

*Quem avisa amigo é.*

- Pronomes Indefinidos Adjetivos: qualificam um ser expresso na frase, conferindo-lhe a noção de quantidade aproximada. São eles: *cada, certo(s), certa(s)*.

*Cada povo tem seus costumes.*

*Certas pessoas exercem várias profissões.*

Note que: Ora são pronomes indefinidos substantivos, ora pronomes indefinidos adjetivos:

*algum, alguns, alguma(s), bastante(s)* (= *muito, muitos, demais, mais, menos, muito(s), muita(s), nenhum, nenhuns, nenhuma(s), outro(s), outra(s), pouco(s), pouca(s), qualquer, quaisquer, qual, que, quanto(s), quanta(s), tal, tais, tanto(s), tanta(s), todo(s), toda(s), um, uns, uma(s), vários, várias*.

Menos palavras e mais ações.

Alguns se contentam pouco.

Os pronomes indefinidos podem ser divididos em variáveis e invariáveis. Observe:

Variáveis = *algum, nenhum, todo, muito, pouco, vários, tanto, outro, quanto, alguma, nenhuma, toda, muita, pouca, várias, tanta, outra, quanta, qualquer, quaisquer, alguns, nenhuns, todos, muitos, poucos, vários, tantos, outros, quantos, algumas, nenhuma, todas, muitas, poucas, várias, tantas, outras, quantas*.

Invariáveis = *alguém, ninguém, outrem, tudo, nada, algo, cada*.

São locuções pronominais indefinidas: *cada qual, cada um, qualquer um, quantos quer (que), quem quer (que), seja quem for, seja qual for, todo aquele (que), tal qual* (= *certo*), *tal e qual, tal ou qual, um ou outro, uma ou outra, etc.*

*Cada um escolheu o vinho desejado.*

#### **Indefinidos Sistemáticos**

Ao observar atentamente os pronomes indefinidos, percebemos que existem alguns grupos que criam oposição de sentido. É o caso de: *algum/alguém/algo*, que têm sentido afirmativo, e *nenhum/ninguém/nada*, que têm sentido negativo; *tudo/todo*, que indicam uma totalidade afirmativa, e *nenhum/nada*, que indicam uma totalidade negativa; *alguém/ninguém*, que se referem à pessoa, e *algo/nada*, que se referem à coisa; *certo*, que particulariza, e *qualquer*, que generaliza.

Essas oposições de sentido são muito importantes na construção de frases e textos coerentes, pois delas muitas vezes dependem a solidez e a consistência dos argumentos expostos. Observe nas frases seguintes a força que os pronomes indefinidos destacados imprimem às afirmações de que fazem parte:

*Nada* do que tem sido feito produziu qualquer resultado prático.

*Certas* pessoas conseguem perceber sutilezas: não são pessoas *quaisquer*.



Questões

01. Observe as sentenças abaixo.

- I. Esta é a professora de cuja aula todos os alunos gostam.
- II. Aquela é a garota com cuja atitude discordei - tornamos inimigas desde aquele episódio.
- III. A criança cuja a família não compareceu ficou inconsolável.

O pronome 'cuja' foi empregado de acordo com a norma culta da língua portuguesa em:

- (A) apenas uma das sentenças.
- (B) apenas duas das sentenças.
- (C) nenhuma das sentenças.
- (D) todas as sentenças.

02. Um estudo feito pela Universidade de Michigan constatou que o que mais se faz no Facebook, depois de interagir com amigos, é olhar os perfis de pessoas que acabamos de conhecer. Se você gostar do perfil, adicionará aquela pessoa, e estará formado um vínculo. No final, todo mundo vira amigo de todo mundo. Mas, não é bem assim. As redes sociais têm o poder de transformar os chamados elos latentes (pessoas que frequentam o mesmo ambiente social, mas não são suas amigas) em elos fracos – uma forma superficial de amizade. Pois é, por mais que existam exceções \_\_\_\_\_ qualquer regra, todos os estudos mostram que amizades geradas com a ajuda da Internet são mais fracas, sim, do que aquelas que nascem e se desenvolvem fora dela.

Isso não é inteiramente ruim. Os seus amigos do peito geralmente são parecidos com você: pertencem ao mesmo mundo e gostam das mesmas coisas. Os elos fracos, não. Eles transitam por grupos diferentes do seu e, por isso, podem lhe apresentar novas pessoas e ampliar seus horizontes – gerando uma renovação de ideias que faz bem a todos os relacionamentos, inclusive às amizades antigas. O problema é que a maioria das redes na Internet é **simétrica: se você quiser ter** acesso às informações de uma pessoa ou mesmo falar reservadamente com ela, é obrigado a pedir a amizade dela. Como é meio grosseiro dizer “não” \_\_\_\_\_ alguém que você conhece, todo mundo acaba adicionando todo mundo. E isso vai levando \_\_\_\_\_ banalização do conceito de amizade.

**É verdade. Mas,** com a chegada de sítios como o Twitter, ficou diferente. Esse tipo de sítio é uma rede social completamente assimétrica. E isso faz com que as redes de “seguidores” e “seguidos” de alguém possam se comunicar de maneira muito mais fluida. Ao estudar a sua própria rede no Twitter, o sociólogo Nicholas Christakis, da Universidade de Harvard, percebeu que seus amigos tinham começado a se comunicar entre si independentemente da mediação dele. Pessoas cujo único ponto em comum era o próprio Christakis acabaram ficando amigas. No Twitter, eu posso me interessar pelo que você tem a dizer e começar a te seguir. Nós não nos conhecemos.

Mas você saberá quando eu o retuitar ou mencionar seu nome no sítio, e poderá falar comigo. Meus seguidores também podem se interessar pelos seus tuítes e começar a seguir você. Em suma, nós continuaremos não nos conhecendo, mas as pessoas que estão \_\_\_\_\_ nossa volta podem virar amigas entre si.

Adaptado de: COSTA, C. C.. Disponível em:  
<<http://super.abril.com.br/cotidiano/como-internet-estamudando-amizade-619645.shtml>>.

Considere as seguintes afirmações sobre a relação que se estabelece entre algumas palavras do texto e os elementos a que se referem.

- I. No segmento que nascem, a palavra que se refere a amizades.
- II. O segmento elos fracos retoma o segmento uma forma superficial de amizade.
- III. Na frase Nós não nos conhecemos, o pronome Nós refere-se aos pronomes eu e você.

Quais estão corretas?

- (A) Apenas I.
- (B) Apenas II.

- (C) Apenas III.
- (D) Apenas I e II.
- (E) I, II e III.

03. Observe a charge a seguir.



Em relação à charge acima, assinale a afirmativa inadequada.  
(A) A fala do personagem é uma modificação intencional de uma fala de Cristo.

(B) As duas ocorrências do pronome “eles” referem-se a pessoas distintas.

(C) A crítica da charge se dirige às autoridades políticas no poder.

(D) A posição dos braços do personagem na charge repete a de Cristo na cruz.

(E) Os elementos imagísticos da charge estão distribuídos de forma equilibrada.

Respostas

01. A\02. E\03. B

Verbo

Verbo é a classe de palavras que se flexiona em pessoa, número, tempo, modo e voz. Pode indicar, entre outros processos: ação (correr); estado (ficar); fenômeno (chover); ocorrência (nascer); desejo (querer).

O que caracteriza o verbo são as suas flexões, e não os seus possíveis significados. Observe que palavras como *corrida*, *chuva* e *nascimento* têm conteúdo muito próximo ao de alguns verbos mencionados acima; não apresentam, porém, todas as possibilidades de flexão que esses verbos possuem.

Estrutura das Formas Verbais

Do ponto de vista estrutural, uma forma verbal pode apresentar os seguintes elementos:

a) Radical: é a parte invariável, que expressa o significado essencial do verbo. Por exemplo:

fal-ei; fal-ava; fal-am. (radical fal-)

b) Tema: é o radical seguido da vogal temática que indica a conjugação a que pertence o verbo. Por exemplo: fala-r

São três as conjugações:

1ª - Vogal Temática - A - (falar)

2ª - Vogal Temática - E - (vender)

3ª - Vogal Temática - I - (partir)

c) Desinência modo-temporal: é o elemento que designa o tempo e o modo do verbo.

Por exemplo:

falávamos ( indica o pretérito imperfeito do indicativo.)

falasse ( indica o pretérito imperfeito do subjuntivo.)

d) Desinência número-pessoal: é o elemento que designa a pessoa do discurso ( 1ª, 2ª ou 3ª) e o número (singular ou plural).

falamos (indica a 1ª pessoa do plural.)

falavam (indica a 3ª pessoa do plural.)

Observação: o verbo pôr, assim como seus derivados (compor, repor, depor, etc.), pertencem à 2ª conjugação, pois a forma arcaica do verbo pôr era poer. A vogal "e", apesar de haver desaparecido do infinitivo, revela-se em algumas formas do verbo: põe, pões, põem, etc.

### Formas Rizotônicas e Arrizotônicas

Ao combinarmos os conhecimentos sobre a estrutura dos verbos com o conceito de acentuação tônica, percebemos com facilidade que nas formas rizotônicas, o acento tônico cai no radical do verbo: opino, aprendam, nutro, por exemplo. Nas formas arrizotônicas, o acento tônico não cai no radical, mas sim na terminação verbal: opinei, aprenderão, nutriríamos.

### Classificação dos Verbos

Classificam-se em:

**a) Regulares:** são aqueles que possuem as desinências normais de sua conjugação e cuja flexão não provoca alterações no radical.

Por exemplo: canto cantei cantarei cantava cantasse

**b) Irregulares:** são aqueles cuja flexão provoca alterações no radical ou nas desinências.

Por exemplo: faço fiz farei fizesse

**c) Defectivos:** são aqueles que não apresentam conjugação completa. Classificam-se em impessoais, unipessoais e pessoais.

- Impessoais: são os verbos que não têm sujeito. Normalmente, são usados na terceira pessoa do singular. Os principais verbos impessoais são:

a) haver, quando sinônimo de existir, acontecer, realizar-se ou fazer (em orações temporais).

Havia poucos ingressos à venda. (Havia = Existiam)  
Houve duas guerras mundiais. (Houve = Aconteceram)  
Haverá reuniões aqui. (Haverá = Realizar-se-ão)  
Deixei de fumar há muitos anos. (há = faz)

b) fazer, ser e estar (quando indicam tempo)  
Faz invernos rigorosos no Sul do Brasil.  
Era primavera quando a conheci.  
Estava frio naquele dia.

c) Todos os verbos que indicam fenômenos da natureza são impessoais: chover, ventar, nevar, gear, trovejar, amanhecer, escurecer, etc. Quando, porém, se constrói, "Amanheci mal-humorado", usa-se o verbo "amanhecer" em sentido figurado. Qualquer verbo impessoal, empregado em sentido figurado, deixa de ser impessoal para ser pessoal.

Amanheci mal-humorado. (Sujeito desinencial: eu)  
Choveram candidatos ao cargo. (Sujeito: candidatos)  
Fiz quinze anos ontem. (Sujeito desinencial: eu)

d) São impessoais, ainda:

1. o verbo passar (seguido de preposição), indicando tempo.  
Ex.: Já passa das seis.

2. os verbos bastar e chegar, seguidos da preposição de, indicando suficiência. Ex.:

Basta de tolices. Chega de blasfêmias.

3. os verbos estar e ficar em orações tais como Está bem, Está muito bem assim, Não fica bem, Fica mal, sem referência a sujeito expresso anteriormente. Podemos, ainda, nesse caso, classificar o sujeito como hipotético, tornando-se, tais verbos, então, pessoais.

4. o verbo deu + para da língua popular, equivalente de "ser possível". Por exemplo:

Não deu para chegar mais cedo.  
Dá para me arrumar uns trocados?

- Unipessoais: são aqueles que, tendo sujeito, conjugam-se apenas nas terceiras pessoas, do singular e do plural.

A fruta amadureceu.  
As frutas amadureceram.

Obs.: os verbos unipessoais podem ser usados como verbos pessoais na linguagem figurada:

Teu irmão amadureceu bastante.

Entre os unipessoais estão os verbos que significam vozes de animais; eis alguns:

bramar: tigre  
bramir: crocodilo  
cacarejar: galinha  
coaxar: sapo  
cricrilar: grilo

Os principais verbos unipessoais são:

1. cumprir, importar, convir, doer, aprazer, parecer, ser (preciso, necessário, etc.).

Cumpre trabalharmos bastante. (Sujeito: trabalharmos bastante.)

Parece que vai chover. (Sujeito: que vai chover.)

É preciso que chova. (Sujeito: que chova.)

2. fazer e ir, em orações que dão ideia de tempo, seguidos da conjunção que.

Faz dez anos que deixei de fumar. (Sujeito: que deixei de fumar.)

Vai para (ou Vai em ou Vai por) dez anos que não vejo Cláudia. (Sujeito: que não vejo Cláudia)

Obs.: todos os sujeitos apontados são oracionais.

- Pessoais: não apresentam algumas flexões por motivos morfológicos ou eufônicos. Por exemplo:

verbo falir. Este verbo teria como formas do presente do indicativo falo, fales, fale, idênticas às do verbo falar - o que provavelmente causaria problemas de interpretação em certos contextos.

verbo computar. Este verbo teria como formas do presente do indicativo computo, computas, computa - formas de sonoridade considerada ofensiva por alguns ouvidos gramaticais. Essas razões muitas vezes não impedem o uso efetivo de formas verbais repudiadas por alguns gramáticos: exemplo disso é o próprio verbo computar, que, com o desenvolvimento e a popularização da informática, tem sido conjugado em todos os tempos, modos e pessoas.

**d) Abundantes:** são aqueles que possuem mais de uma forma com o mesmo valor. Geralmente, esse fenômeno costuma ocorrer no particípio, em que, além das formas regulares terminadas em -ado ou -ido, surgem as chamadas formas curtas (particípio irregular). Observe:

| Infinitivo | Particípio regular | Particípio irregular |
|------------|--------------------|----------------------|
| Anexar     | Anexado            | Anexo                |
| Dispersar  | Dispersado         | Disperso             |
| Eleger     | Elegido            | Eleito               |
| Envolver   | Envolvido          | Envolto              |
| Imprimir   | Imprimido          | Impresso             |
| Matar      | Matado             | Morto                |
| Morrer     | Morrido            | Morto                |
| Pegar      | Pegado             | Pego                 |
| Soltar     | Soltado            | Solto                |

**e) Anômalos:** são aqueles que incluem mais de um radical em sua conjugação.

Por exemplo:

| Ir    | Pôr   | Ser   | Saber |
|-------|-------|-------|-------|
| vou   | ponho | sou   | sei   |
| vais  | pus   | és    | sabes |
| ides  | pôs   | fui   | soube |
| fui   | punha | foste | saiba |
| foste |       | seja  |       |

**f) Auxiliares**

São aqueles que entram na formação dos tempos compostos e das locuções verbais. O verbo principal, quando acompanhado de verbo auxiliar, é expresso numa das formas nominais: infinitivo, gerúndio ou particípio.

Vou                    espantar                    as                    moscas.  
(verbo auxiliar)    (verbo principal no infinitivo)

Está                    chegando                    a                    hora do debate.  
(verbo auxiliar)    (verbo principal no gerúndio)

Obs.: os verbos auxiliares mais usados são: *ser, estar, ter e haver*.

**Conjugação dos Verbos Auxiliares**

**SER - Modo Indicativo**

**Presente:** eu sou, tu és, ele é, nós somos, vós sois, eles são.

**Pretérito Imperfeito:** eu era, tu eras, ele era, nós éramos, vós éreis, eles eram.

**Pretérito Perfeito Simples:** eu fui, tu foste, ele foi, nós fomos, vós fostes, eles foram.

**Pretérito Perfeito Composto:** tenho sido.

**Mais-que-perfeito simples:** eu fora, tu foras, ele fora, nós fôramos, vós fôreis, eles foram.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Composto:** tinha sido.

**Futuro do Pretérito simples:** eu seria, tu serias, ele seria, nós seríamos, vós seríeis, eles seriam.

**Futuro do Pretérito Composto:** terei sido.

**Futuro do Presente:** eu serei, tu serás, ele será, nós seremos, vós sereis, eles serão.

**Futuro do Pretérito Composto:** Teria sido.

**SER - Modo Subjuntivo**

**Presente:** que eu seja, que tu sejas, que ele seja, que nós sejamos, que vós sejais, que eles sejam.

**Pretérito Imperfeito:** se eu fosse, se tu fosses, se ele fosse, se nós fôssemos, se vós fôsseis, se eles fossem.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Composto:** tivesse sido.

**Futuro Simples:** quando eu for, quando tu fores, quando ele for, quando nós formos, quando vós fordes, quando eles forem.

**Futuro Composto:** tiver sido.

**SER - Modo Imperativo**

**Imperativo Afirmativo:** sê tu, seja ele, sejamos nós, sede vós, sejam eles.

**Imperativo Negativo:** não sejas tu, não seja ele, não sejamos nós, não sejais vós, não sejam eles.

**Infinitivo Pessoal:** por ser eu, por seres tu, por ser ele, por sermos nós, por serdes vós, por serem eles.

**SER - Formas Nominais**

**Formas Nominais**

**Infinitivo:** ser

**Gerúndio:** sendo

**Particípio:** sido

**Infinitivo Pessoal** : ser eu, seres tu, ser ele, sermos nós, serdes vós, serem eles.

**ESTAR - Modo Indicativo**

**Presente:** eu estou, tu estás, ele está, nós estamos, vós estais, eles estão.

**Pretérito Imperfeito:** eu estava, tu estavas, ele estava, nós estávamos, vós estáveis, eles estavam.

**Pretérito Perfeito Simples:** eu estive, tu estiveste, ele esteve, nós estivemos, vós estivestes, eles estiveram.

**Pretérito Perfeito Composto:** tenho estado.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Simples:** eu estivera, tu

estiveras, ele estivera, nós estivéramos, vós estivéreis, eles estiveram.

**Pretérito Mais-que-perfeito Composto:** tinha estado

**Futuro do Presente Simples:** eu estarei, tu estarás, ele estará, nós estaremos, vós estareis, eles estarão.

**Futuro do Presente Composto:** terei estado.

**Futuro do Pretérito Simples:** eu estaria, tu estarias, ele estaria, nós estaríamos, vós estaríeis, eles estariam.

**Futuro do Pretérito Composto:** teria estado.

**ESTAR - Modo Subjuntivo e Imperativo**

**Presente:** que eu esteja, que tu estejas, que ele esteja, que nós estejamos, que vós estejais, que eles estejam.

**Pretérito Imperfeito:** se eu estivesse, se tu estivesse, se ele estivesse, se nós estivéssemos, se vós estivésseis, se eles estivessem.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Composto:** tivesse estado

**Futuro Simples:** quando eu estiver, quando tu estiveres, quando ele estiver, quando nós estivermos, quando vós estiverdes, quando eles estiverem.

**Futuro Composto:** Tiver estado.

**Imperativo Afirmativo:** está tu, esteja ele, estejamos nós, estai vós, estejam eles.

**Imperativo Negativo:** não estejas tu, não esteja ele, não estejamos nós, não estejais vós, não estejam eles.

**Infinitivo Pessoal:** por estar eu, por estares tu, por estar ele, por estarmos nós, por estardes vós, por estarem eles.

**Formas Nominais**

**Infinitivo:** estar

**Gerúndio:** estando

**Particípio:** estado

**ESTAR - Formas Nominais**

**Infinitivo Impessoal:** estar

**Infinitivo Pessoal:** estar, estares, estar, estarmos, estardes, estarem.

**Gerúndio:** estando

**Particípio:** estado

**HAVER - Modo Indicativo**

**Presente:** eu hei, tu hás, ele há, nós havemos, vós haveis, eles hão.

**Pretérito Imperfeito:** eu havia, tu havias, ele havia, nós havíamos, vós havíeis, eles haviam.

**Pretérito Perfeito Simples:** eu houve, tu houveste, ele houve, nós havemos, vós houvestes, eles houveram.

**Pretérito Perfeito Composto:** tenho havido.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Simples:** eu houvera, tu houveras, ele houvera, nós houveramos, vós houveríeis, eles houveram.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Composto:** tinha havido.

**Futuro do Presente Simples:** eu haverei, tu haverás, ele haverá, nós haveremos, vós haveis, eles hão.

**Futuro do Presente Composto:** terei havido.

**Futuro do Pretérito Simples:** eu haveria, tu haverias, ele haveria, nós haveríamos, vós haveríeis, eles haveriam.

**Futuro do Pretérito Composto:** teria havido.

**HAVER - Modo Subjuntivo e Imperativo**

**Modo Subjuntivo**

**Presente:** que eu haja, que tu hajas, que ele haja, que nós hajamos, que vós hajais, que eles hajam.

**Pretérito Imperfeito:** se eu houvesse, se tu houvesse, se ele houvesse, se nós houvéssemos, se vós houvésseis, se eles houvessem.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Composto:** tivesse havido.

**Futuro Simples:** quando eu houver, quando tu houveres, quando ele houver, quando nós houvermos, quando vós houverdes, quando eles houverem.

**Futuro Composto:** tiver havido.

**Modo Imperativo**

**Imperativo Afirmativo:** haja ele, hajamos nós, havei vós, hajam eles.

**Imperativo Negativo:** não hajas tu, não haja ele, não hajamos nós, não hajais vós, não hajam eles.

**Infinitivo Pessoal:** por haver eu, por haveres tu, por haver ele, por haveremos nós, por haverdes vós, por haverem eles.

**HAVER - Formas Nominais**

**Infinitivo Impessoal:** haver, haveres, haver, haveremos, haverdes, haverem.

**Infinitivo Pessoal:** haver

**Gerúndio:** havendo

**Particípio:** havido

**TER - Modo Indicativo**

**Presente:** eu tenho, tu tens, ele tem, nós temos, vós tendes, eles têm.

**Pretérito Imperfeito:** eu tinha, tu tinhas, ele tinha, nós tínhamos, vós tínheis, eles tinham.

**Pretérito Perfeito Simples:** eu tive, tu tiveste, ele teve, nós tivemos, vós tivestes, eles tiveram.

**Pretérito Perfeito Composto:** tenho tido.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Simples:** eu tivera, tu tiveras, ele tivera, nós tivéramos, vós tivéreis, eles tiveram.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Composto:** tinha tido.

**Futuro do Presente Simples:** eu terei, tu terás, ele terá, nós teremos, vós tereis, eles terão.

**Futuro do Presente:** terei tido.

**Futuro do Pretérito Simples:** eu teria, tu terias, ele teria, nós teríamos, vós teríeis, eles teriam.

**Futuro do Pretérito composto:** teria tido.

**TER - Modo Subjuntivo e Imperativo**

**Modo Subjuntivo**

**Presente:** que eu tenha, que tu tenhas, que ele tenha, que nós tenhamos, que vós tenhais, que eles tenham.

**Pretérito Imperfeito:** se eu tivesse, se tu tivesses, se ele tivesse, se nós tivéssemos, se vós tivésseis, se eles tivessem.

**Pretérito Mais-que-Perfeito Composto:** tivesse tido.

**Futuro:** quando eu tiver, quando tu tiveres, quando ele tiver, quando nós tivermos, quando vós tiverdes, quando eles tiverem.

**Futuro Composto:** tiver tido.

**Modo Imperativo**

**Imperativo Afirmativo:** tem tu, tenha ele, tenhamos nós, tendes vós, tenham eles.

**Imperativo Negativo:** não tenhas tu, não tenha ele, não tenhamos nós, não tenhais vós, não tenham eles.

**Infinitivo Pessoal:** por ter eu, por teres tu, por ter ele, por termos nós, por terdes vós, por terem eles.

**g) Pronominais:** São aqueles verbos que se conjugam com os pronomes oblíquos átonos me, te, se, nos, vos, se, na mesma pessoa do sujeito, expressando reflexibilidade (pronominais acidentais) ou apenas reforçando a ideia já implícita no próprio sentido do verbo (reflexivos essenciais). Veja:

- 1. Essenciais: são aqueles que sempre se conjugam com os pronomes oblíquos me, te, se, nos, vos, se. São poucos: *abster-se, ater-se, apiedar-se, atrever-se, dignar-se, arrepender-se*, etc. Nos verbos pronominais essenciais a reflexibilidade já está implícita no radical do verbo. Por exemplo:

Arrependi-me de ter estado lá.

A ideia é de que a pessoa representada pelo sujeito (eu) tem um sentimento (arrependimento) que recai sobre ela mesma, pois não recebe ação transitiva nenhuma vinda do verbo; o pronome oblíquo átono é apenas uma partícula integrante do verbo, já que, pelo uso, sempre é conjugada com o verbo. Diz-se que o pronome apenas serve de reforço da ideia reflexiva expressa pelo radical do próprio verbo.

Veja uma conjugação pronominal essencial (verbo e respectivos pronomes):

Eu me arrependo

Tu te arrependes

Ele se arrepende

Nós nos arrependemos

Vós vos arrependeis

Eles se arrependem

- 2. Acidentais: são aqueles verbos transitivos diretos em que a ação exercida pelo sujeito recai sobre o objeto representado por pronome oblíquo da mesma pessoa do sujeito; assim, o sujeito faz uma ação que recai sobre ele mesmo. Em geral, os verbos transitivos diretos ou transitivos diretos e indiretos podem ser conjugados com os pronomes mencionados, formando o que se chama voz reflexiva. Por exemplo: Maria se penteava.

A reflexibilidade é acidental, pois a ação reflexiva pode ser exercida também sobre outra pessoa. Por exemplo: Maria penteou-me.

**Observações:**

1- Por fazerem parte integrante do verbo, os pronomes oblíquos átonos dos verbos pronominais não possuem função sintática.

2- Há verbos que também são acompanhados de pronomes oblíquos átonos, mas que não são essencialmente pronominais, são os verbos reflexivos. Nos verbos reflexivos, os pronomes, apesar de se encontrarem na pessoa idêntica à do sujeito, exercem funções sintáticas.

Por exemplo:

Eu me feri. = Eu(sujeito) - 1ª pessoa do singular me (objeto direto) - 1ª pessoa do singular

**Modos Verbais**

Dá-se o nome de modo às várias formas assumidas pelo verbo na expressão de um fato. Em Português, existem três modos:

Indicativo - indica uma certeza, uma realidade. Por exemplo: Eu sempre estudo.

Subjuntivo - indica uma dúvida, uma possibilidade. Por exemplo: Talvez eu estude amanhã.

Imperativo - indica uma ordem, um pedido. Por exemplo: Estuda agora, menino.

**Formas Nominais**

Além desses três modos, o verbo apresenta ainda formas que podem exercer funções de nomes (substantivo, adjetivo, advérbio), sendo por isso denominadas formas nominais. Observe:

- a) Infinitivo Impessoal: exprime a significação do verbo de modo vago e indefinido, podendo ter valor e função de substantivo. Por exemplo: Viver é lutar. (= vida é luta)

É indispensável combater a corrupção. (= combate à)

O infinitivo impessoal pode apresentar-se no presente (forma simples) ou no passado (forma composta). Por exemplo: É preciso ler este livro. Era preciso ter lido este livro.

b) Infinitivo Pessoal: é o infinitivo relacionado às três pessoas do discurso. Na 1ª e 3ª pessoas do singular, não apresenta desinências, assumindo a mesma forma do impessoal; nas demais, flexiona -se da seguinte maneira:

|                                     |                  |
|-------------------------------------|------------------|
| 2ª pessoa do singular: Radical + ES | Ex.: teres(tu)   |
| 1ª pessoa do plural: Radical + MOS  | Ex.:termos (nós) |
| 2ª pessoa do plural: Radical + DES  | Ex.:terdes (vós) |
| 3ª pessoa do plural: Radical + EM   | Ex.:terem (eles) |

Por exemplo:

Foste elogiado por teres alcançado uma boa colocação.

- c) Gerúndio: o gerúndio pode funcionar como adjetivo ou advérbio. Por exemplo:

Saindo de casa, encontrei alguns amigos. (função de

advérbio)

Nas ruas, havia crianças vendendo doces. (função adjetivo)

Na forma simples, o gerúndio expressa uma ação em curso; na forma composta, uma ação concluída. Por exemplo:

Trabalhando, aprenderás o valor do dinheiro.

Tendo trabalhado, aprendeu o valor do dinheiro.

- d) Particípio: quando não é empregado na formação dos tempos compostos, o particípio indica geralmente o resultado de uma ação terminada, flexionando-se em gênero, número e grau. Por exemplo:

Terminados os exames, os candidatos saíram.

Quando o particípio exprime somente estado, sem nenhuma relação temporal, assume verdadeiramente a função de adjetivo (adjetivo verbal). Por exemplo:

Ela foi a aluna escolhida para representar a escola.

### Tempos Verbais

Tomando-se como referência o momento em que se fala, a ação expressa pelo verbo pode ocorrer em diversos tempos. Veja:

#### 1. Tempos do Indicativo

- Presente - Expressa um fato atual. Por exemplo: Eu estudo neste colégio.

- Pretérito Imperfeito - Expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual, mas que não foi completamente terminado. Por exemplo: Ele estudava as lições quando foi interrompido.

- Pretérito Perfeito (simples) - Expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual e que foi totalmente terminado. Por exemplo: Ele estudou as lições ontem à noite.

- Pretérito Perfeito (composto) - Expressa um fato que teve início no passado e que pode se prolongar até o momento atual. Por exemplo: Tenho estudado muito para os exames.

- Pretérito-Mais-Que-Perfeito - Expressa um fato ocorrido antes de outro fato já terminado. Por exemplo: Ele já tinha estudado as lições quando os amigos chegaram. (forma composta) Ele já estudara as lições quando os amigos chegaram. (forma simples)

- Futuro do Presente (simples) - Enuncia um fato que deve ocorrer num tempo vindouro com relação ao momento atual. Por exemplo: Ele estudará as lições amanhã.

- Futuro do Presente (composto) - Enuncia um fato que deve ocorrer posteriormente a um momento atual, mas já terminado antes de outro fato futuro. Por exemplo: Antes de bater o sinal, os alunos já terão terminado o teste.

- Futuro do Pretérito (simples) - Enuncia um fato que pode ocorrer posteriormente a um determinado fato passado. Por exemplo: Se eu tivesse dinheiro, viajaria nas férias.

- Futuro do Pretérito (composto) - Enuncia um fato que poderia ter ocorrido posteriormente a um determinado fato passado. Por exemplo: Se eu tivesse ganho esse dinheiro, teria viajado nas férias.

#### 2. Tempos do Subjuntivo

- Presente - Enuncia um fato que pode ocorrer no momento atual. Por exemplo: É conveniente que estudes para o exame.

- Pretérito Imperfeito - Expressa um fato passado, mas posterior a outro já ocorrido. Por exemplo: Eu esperava que ele vencesse o jogo.

Obs.: o pretérito imperfeito é também usado nas construções em que se expressa a ideia de condição ou desejo. Por exemplo: Se ele viesse ao clube, participaria do campeonato.

- Pretérito Perfeito (composto) - Expressa um fato totalmente terminado num momento passado. Por exemplo: Embora tenha estudado bastante, não passou no teste.

- Futuro do Presente (simples) - Enuncia um fato que pode ocorrer num momento futuro em relação ao atual. Por exemplo: Quando ele vier à loja, levará as encomendas.

Obs.: o futuro do presente é também usado em frases que

indicam possibilidade ou desejo. Por exemplo: Se ele vier à loja, levará as encomendas.

- Futuro do Presente (composto) - Enuncia um fato posterior ao momento atual mas já terminado antes de outro fato futuro. Por exemplo: Quando ele tiver saído do hospital, nós o visitaremos.

#### Presente do Indicativo

1ª conjugação/2ª conjugação/3ª conjugação / Desinência pessoal

|          |          |          |     |
|----------|----------|----------|-----|
| CANTAR   | VENDER   | PARTIR   |     |
| cantO    | vendO    | partO    | O   |
| cantaS   | vendeS   | parteS   | S   |
| canta    | vende    | parte    | -   |
| cantaMOS | vendeMOS | partiMOS | MOS |
| cantaIS  | vendeIS  | partiS   | IS  |
| cantaM   | vendeM   | parteM   | M   |

#### Pretérito Perfeito do Indicativo

1ª conjugação/2ª conjugação/3ª conjugação/Desinência pessoal

|           |           |           |      |
|-----------|-----------|-----------|------|
| CANTAR    | VENDER    | PARTIR    |      |
| canteI    | vendi     | parti     | I    |
| cantaSTE  | vendeSTE  | partiSTE  | STE  |
| cantoU    | vendeU    | partiU    | U    |
| cantaMOS  | vendeMOS  | partiMOS  | MOS  |
| cantaSTES | vendeSTES | partiSTES | STES |
| cantaRAM  | vendeRAM  | partiRAM  | AM   |

#### Pretérito mais-que-perfeito

1ª conj. / 2ª conj. / 3ª conj. /Desin. Temp. /Desin. Pers. 1ª/2ª e 3ª conj.

|            |            |            |    |     |
|------------|------------|------------|----|-----|
| CANTAR     | VENDER     | PARTIR     | -  | -   |
| cantaRA    | vendeRA    | partiRA    | RA | Ø   |
| cantaRAS   | vendeRAS   | partiRAS   | RA | S   |
| cantaRA    | vendeRA    | partiRA    | RA | Ø   |
| cantáRAMOS | vendêRAMOS | partiRAMOS | RA | MOS |
| cantáREIS  | vendêREIS  | partiREIS  | RE | IS  |
| cantaRAM   | vendeRAM   | partiRAM   | RA | M   |

#### Pretérito Imperfeito do Indicativo

1ª conjugação / 2ª conjugação / 3ª conjugação

|            |           |           |
|------------|-----------|-----------|
| CANTAR     | VENDER    | PARTIR    |
| cantAVA    | vendIA    | partIA    |
| cantAVAS   | vendIAS   | partAS    |
| CantAVA    | vendIA    | partIA    |
| cantÁVAMOS | vendÍAMOS | partÍAMOS |
| cantÁVEIS  | vendÍEIS  | partÍEIS  |
| cantAVAM   | vendIAM   | partIAM   |

#### Futuro do Presente do Indicativo

|               |               |               |
|---------------|---------------|---------------|
| 1ª conjugação | 2ª conjugação | 3ª conjugação |
| CANTAR        | VENDER        | PARTIR        |
| cantar ei     | vender ei     | partir ei     |
| cantar ás     | vender ás     | partir ás     |
| cantar á      | vender á      | partir á      |
| cantar emos   | vender emos   | partir emos   |
| cantar eis    | vender eis    | partir eis    |
| cantar ão     | vender ão     | partir ão     |

#### Futuro do Pretérito do Indicativo

|               |               |               |
|---------------|---------------|---------------|
| 1ª conjugação | 2ª conjugação | 3ª conjugação |
| CANTAR        | VENDER        | PARTIR        |
| cantarIA      | venderIA      | partirIA      |
| cantarIAS     | venderIAS     | partirIAS     |
| cantarIA      | venderIA      | partirIA      |
| cantarÍAMOS   | venderÍAMOS   | partirÍAMOS   |
| cantarÍEIS    | venderÍEIS    | partirÍEIS    |
| cantarIAM     | venderIAM     | partirIAM     |



### Presente do Subjuntivo

Para se formar o presente do subjuntivo, substitui-se a desinência -o da primeira pessoa do singular do presente do indicativo pela desinência -E (nos verbos de 1ª conjugação) ou pela desinência -A (nos verbos de 2ª e 3ª conjugação).

1ª conj./2ª conj./3ª conj./Des.Temp./Des.temp./Des. pess  
1ª conj. 2ª/3ª conj.

| CANTAR   | VENDER   | PARTIR   |   |   |     |
|----------|----------|----------|---|---|-----|
| cantE    | vendA    | partA    | E | A | Ø   |
| cantES   | vendAS   | partAS   | E | A | S   |
| cantE    | vendA    | partA    | E | A | Ø   |
| cantEMOS | vendAMOS | partAMOS | E | A | MOS |
| cantEIS  | vendAIS  | partAIS  | E | A | IS  |
| cantEM   | vendAM   | partAM   | E | A | M   |

### Pretérito Imperfeito do Subjuntivo

Para formar o imperfeito do subjuntivo, elimina-se a desinência -STE da 2ª pessoa do singular do pretérito perfeito, obtendo-se, assim, o tema desse tempo. Acrescenta-se a esse tema a desinência temporal -SSE mais a desinência de número e pessoa correspondente.

1ª conj. 2ª conj. 3ª conj. Des. temporal Desin. pessoal  
1ª /2ª e 3ª conj.

| CANTAR       | VENDER      | PARTIR      |     |     |
|--------------|-------------|-------------|-----|-----|
| cantaSSE     | vendeSSE    | partiSSE    | SSE | Ø   |
| cantaSSES    | vendeSSES   | partiSSES   | SSE | S   |
| cantaSSE     | vendeSSE    | partiSSE    | SSE | Ø   |
| cantásSSEMOS | vendêSSEMOS | partissemos | SSE | MOS |
| cantásSSEIS  | vendêSSEIS  | partissemos | SSE | IS  |
| cantaSSE     | vendeSSEM   | partissem   | SSE | M   |

### Futuro do Subjuntivo

Para formar o futuro do subjuntivo elimina-se a desinência -STE da 2ª pessoa do singular do pretérito perfeito, obtendo-se, assim, o tema desse tempo. Acrescenta-se a esse tema a desinência temporal -R mais a desinência de número e pessoa correspondente.

1ª conj. / 2ª conj. / 3ª conj. / Des. temp. /Desin. pess.  
1ª /2ª e 3ª conj.

| CANTAR    | VENDER    | PARTIR    |   |     |
|-----------|-----------|-----------|---|-----|
| cantaR    | vendeR    | partiR    | Ø |     |
| cantaRES  | vendeRES  | partiRES  | R | ES  |
| cantaR    | vendeR    | partiR    | R | Ø   |
| cantaRMOS | venderMOS | partiRMOS | R | MOS |
| cantaRDES | venderDES | partiRDES | R | DES |
| cantaREM  | venderEM  | partiREM  | R | EM  |

### Imperativo

#### Imperativo Afirmativo

Para se formar o imperativo afirmativo, toma-se do presente do indicativo a 2ª pessoa do singular (tu) e a segunda pessoa do plural (vós) eliminando-se o "S" final. As demais pessoas vêm, sem alteração, do presente do subjuntivo. Veja:

| Pres. do Indicativo | Imperativo Afirm. | Pres. do Subjuntivo |
|---------------------|-------------------|---------------------|
| Eu canto            | ---               | Que eu cante        |
| Tu cantas           | Canta tu          | Que tu cantes       |
| Ele canta           | Cante você        | Que ele cante       |
| Nós cantamos        | Cantemos nós      | Que nós cantemos    |
| Vós cantais         | Cantai vós        | Que vós canteis     |
| Eles cantam         | Cantem vocês      | Que eles cantem     |

#### Imperativo Negativo

Para se formar o imperativo negativo, basta antecipar a negação às formas do presente do subjuntivo.

### Presente do Subjuntivo Imperativo Negativo

|                  |                  |
|------------------|------------------|
| Que eu cante     | ---              |
| Que tu cantes    | Não cantes tu    |
| Que ele cante    | Não cante você   |
| Que nós cantemos | Não cantemos nós |
| Que vós canteis  | Não canteis vós  |
| Que eles cantem  | Não cantem eles  |

#### Observações:

- No modo imperativo não faz sentido usar na 3ª pessoa (singular e plural) as formas ele/eles, pois uma ordem, pedido ou conselho só se aplicam diretamente à pessoa com quem se fala. Por essa razão, utiliza-se você/vocês.

- O verbo SER, no imperativo, faz excepcionalmente: sê (tu), sede (vós).

### Infinitivo Impessoal

1ª conjugação 2ª conjugação 3ª conjugação  
CANTAR VENDER PARTIR

### Infinitivo Pessoal

| 1ª conjugação | 2ª conjugação | 3ª conjugação |
|---------------|---------------|---------------|
| CANTAR        | VENDER        | PARTIR        |
| cantar        | vender        | partir        |
| cantarES      | venderES      | partirES      |
| cantar        | vender        | partir        |
| cantarMOS     | venderMOS     | partirMOS     |
| cantarDES     | venderDES     | partirDES     |
| cantarEM      | venderEM      | partirEM      |

### Questões

**01.** Considere o trecho a seguir. É comum que objetos \_\_\_\_\_ esquecidos em locais públicos. Mas muitos transtornos poderiam ser evitados se as pessoas \_\_\_\_\_ a atenção voltada para seus pertences, conservando-os junto ao corpo. Assinale a alternativa que preenche, correta e respectivamente, as lacunas do texto.

- (A) sejam ... mantesse
- (B) sejam ... mantivessem
- (C) sejam ... mantém
- (D) seja ... mantivessem
- (E) seja ... mantém

**02.** Na frase "... os níveis de pessoas sem emprego **estão apresentando** quedas sucessivas de 2005 para cá.", a locução verbal em destaque expressa ação

- (A) concluída.
- (B) atemporal.
- (C) contínua.
- (D) hipotética.
- (E) futura.

**03. (Escrevente TJ SP Vunesp)** Sem querer estereotipar, mas já estereotipando: trata-se de um ser cujas interações sociais terminam, 99% das vezes, diante da pergunta "débito ou crédito?".

Nesse contexto, o verbo *estereotipar* tem sentido de

- (A) considerar ao acaso, sem premeditação.
- (B) aceitar uma ideia mesmo sem estar convencido dela.
- (C) adotar como referência de qualidade.
- (D) julgar de acordo com normas legais.
- (E) classificar segundo ideias preconcebidas.

### Respostas

**1-B / 2-C / 3-E**

### Advérbio

O **advérbio**, assim como muitas outras palavras existentes na Língua Portuguesa, advém de outras línguas. Assim sendo, tal qual o adjetivo, o prefixo "ad-" indica a ideia de proximidade, contiguidade.

Essa proximidade faz referência ao processo verbal, no sentido de caracterizá-lo, ou seja, indicando as circunstâncias em que esse processo se desenvolve.

O advérbio relaciona-se aos verbos da língua, no sentido de caracterizar os processos expressos por ele. Contudo, ele não é modificador exclusivo desta classe (verbos), pois também modifica o adjetivo e até outro advérbio. Seguem alguns exemplos:

**Para quem se diz distantemente alheio a esse assunto, você está até bem informado.**

Temos o advérbio "*distantemente*" que modifica o adjetivo *alheio*, representando uma qualidade, característica.

**O artista canta muito mal.**

Nesse caso, o advérbio de intensidade "*muito*" modifica outro advérbio de modo - "*mal*". Em ambos os exemplos pudemos verificar que se tratava de somente uma palavra funcionando como advérbio. No entanto, ele pode estar demarcado por mais de uma palavra, que mesmo assim não deixará de ocupar tal função. Temos aí o que chamamos de **locução adverbial**, representada por algumas expressões, tais como: **às vezes, sem dúvida, frente a frente, de modo algum**, entre outras.

Mediante tais postulados, afirma-se que, dependendo das circunstâncias expressas pelos advérbios, eles se classificam em distintas categorias, uma vez expressas por:

**de modo:** Bem, mal, assim, depressa, devagar, às pressas, às claras, às cegas, à toa, à vontade, às escondidas, aos poucos, desse jeito, desse modo, dessa maneira, em geral, frente a frente, lado a lado, a pé, de cor, em vão, e a maior parte dos que terminam em *-mente*: calmamente, tristemente, propositadamente, pacientemente, amorosamente, docemente, escandalosamente, bondosamente, generosamente

**de intensidade:** Muito, demais, pouco, tão, menos, em excesso, bastante, pouco, mais, menos, demasiado, quanto, quão, tanto, que(equivalente a quão), tudo, nada, todo, quase, de todo, de muito, por completo.

**de tempo:** Hoje, logo, primeiro, ontem, tarde outrora, amanhã, cedo, dantes, depois, ainda, antigamente, antes, doravante, nunca, então, ora, jamais, agora, sempre, já, enfim, afinal, breve, constantemente, entretanto, imediatamente, primeiramente, provisoriamente, sucessivamente, às vezes, à tarde, à noite, de manhã, de repente, de vez em quando, de quando em quando, a qualquer momento, de tempos em tempos, em breve, hoje em dia

**de lugar:** Aqui, antes, dentro, ali, adiante, fora, acolá, atrás, além, lá, detrás, aquém, cá, acima, onde, perto, aí, abaixo, aonde, longe, debaixo, algures, defronte, nenhures, adentro, afora, alhures, nenhures, aquém, embaixo, externamente, a distância, à distância de, de longe, de perto, em cima, à direita, à esquerda, ao lado, em volta

**de negação:** Não, nem, nunca, jamais, de modo algum, de forma nenhuma, tampouco, de jeito nenhum

**de dúvida:** Acaso, porventura, possivelmente, provavelmente, quiçá, talvez, casualmente, por certo, quem sabe

**de afirmação:** Sim, certamente, realmente, decerto, efetivamente, certo, decididamente, realmente, deveras, indubitavelmente

**de exclusão:** Apenas, exclusivamente, salvo, senão, somente, simplesmente, só, unicamente

**de inclusão:** Ainda, até, mesmo, inclusivamente, também

**de ordem:** Depois, primeiramente, ultimamente

**de designação:** Eis

**de interrogação:** onde?(lugar), como?(modo), quando?(tempo), por quê?(causa), quanto?(preço e intensidade), para quê?(finalidade)

#### Locução adverbial

É reunião de duas ou mais palavras com valor de advérbio.

Exemplo:

*Carlos saiu às pressas.* (indicando modo)

*Maria saiu à tarde.* (indicando tempo)

Há locuções adverbiais que possuem advérbios correspondentes.

Exemplo:

*Carlos saiu às pressas.* = *Carlos saiu apressadamente.*

Apenas os advérbios de intensidade, de lugar e de modo são flexionados, sendo que os demais são todos invariáveis. A única flexão propriamente dita que existe na categoria dos advérbios é a de grau:

**Superlativo:** aumenta a intensidade. Exemplos: longe - longíssimo, pouco - pouquíssimo, inconstitucionalmente - inconstitucionalissimamente, etc;

**Diminutivo:** diminui a intensidade.

Exemplos: perto - pertinho, pouco - pouquinho, devagar - devagarinho,

#### Questões

**01.** Leia os quadrinhos para responder a questão.

RECRUTA ZERO



(Leila Luar Sarmento e Douglas Tufano. *Português*. Volume Único)

No primeiro e segundo quadrinhos, estão em destaque dois advérbios: **Aí** e **ainda**.

Considerando que advérbio é a palavra que modifica um verbo, um outro advérbio ou um adjetivo, expressando a circunstância em que determinado fato ocorre, assinale a alternativa que classifica, correta e respectivamente, as circunstâncias expressas por eles.

- Lugar e negação.
- Lugar e tempo.
- Modo e afirmação.
- Tempo e tempo.
- Intensidade e dúvida.

**02.** Leia o texto a seguir.

*Impunidade é motor de nova onda de agressões*

Repetidos episódios de violência têm sido noticiados nas últimas semanas. Dois que chamam a atenção, pela banalidade com que foram cometidos, estão gerando ainda uma série de repercussões.

Em Natal, um garoto de 19 anos quebrou o braço da estudante de direito R.D., 19, em plena balada, porque ela teria recusado um beijo. O suposto agressor já responde a uma ação

penal, por agressão, movida por sua ex-mulher.

No mesmo final de semana, dois amigos que saíam de uma boate em São Paulo também foram atacados por dois jovens que estavam na mesma balada, e um dos agredidos teve a perna fraturada. Esses dois jovens teriam tentado se aproximar, sem sucesso, de duas garotas que eram amigas dos rapazes que saíam da boate. Um dos suspeitos do ataque alega que tudo não passou de um engano e que o rapaz teria fraturado a perna ao cair no chão.

Curiosamente, também é possível achar um blog que diz que R.D., em Natal, foi quem atacou o jovem e que seu braço se quebrou ao cair no chão.

Em ambos os casos, as câmeras dos estabelecimentos felizmente comprovam os acontecimentos, e testemunhas vão ajudar a polícia na investigação.

O fato é que é difícil acreditar que tanta gente ande se quebrando por aí ao cair no chão, não é mesmo? As agressões devem ser rigorosamente apuradas e, se houver culpados, que eles sejam julgados e condenados.

A impunidade é um dos motores da onda de violência que temos visto. O machismo e o preconceito são outros. O perfil impulsivo de alguns jovens (amplificado pela bebida e por outras substâncias) completa o mecanismo que gera agressões.

Sem interferir nesses elementos, a situação não vai mudar. Maior rigor da justiça, educação para a convivência com o outro, aumento da tolerância à própria frustração e melhor controle sobre os impulsos (é normal levar um “não”, gente!) são alguns dos caminhos.

(Jairo Bouer, *Folha de S.Paulo*, 24.10.2011. Adaptado)

Assinale a alternativa cuja expressão em destaque apresenta circunstância adverbial de modo.

A) Repetidos episódios de violência (...) estão gerando **ainda** uma série de repercussões.

B) ...quebrou o braço da estudante de direito R. D., 19, **em plena balada**...

C) Esses dois jovens teriam tentado se aproximar, **sem sucesso**, de duas amigas...

D) Um dos suspeitos do ataque alega que tudo **não** passou de um engano...

E) O fato é que é difícil acreditar que tanta gente ande se quebrando **por aí**...

03. Leia o texto a seguir.

*Cultura matemática*  
Hélio Schwartsman

**SÃO PAULO** – Saiu mais um estudo mostrando que o ensino de matemática no Brasil não anda bem. A pergunta é: podemos viver sem dominar o básico da matemática? Durante muito tempo, a resposta foi sim. Aqueles que não simpatizavam muito com Pitágoras podiam simplesmente escolher carreiras nas quais os números não encontravam muito espaço, como direito, jornalismo, as humanidades e até a medicina de antigamente.

Como observa Steven Pinker, ainda hoje, nos meios universitários, é considerado aceitável que um intelectual se vanglorie de ter passado raspando em física e de ignorar o *beabá* da estatística. Mas aí de quem admitir nunca ter lido Joyce ou dizer que não gosta de Mozart. Sobre ele recairão olhares tão recriminadores quanto sobre o sujeito que assoa o nariz na manga da camisa.

Joyce e Mozart são ótimos, mas eles, como quase toda a cultura humanística, têm pouca relevância para nossa vida prática. Já a cultura científica, que muitos ainda tratam com uma ponta de desprezo, torna-se cada vez mais fundamental, mesmo para quem não pretende ser engenheiro ou seguir carreiras técnicas.

Como sobreviver à era do crédito farto sem saber calcular as armadilhas que uma taxa de juros pode esconder? Hoje, é difícil até posicionar-se de forma racional sobre políticas públicas sem assimilar toda a *numeralha* que idealmente as informa.

Conhecimentos rudimentares de estatística são pré-requisito para compreender as novas pesquisas que trazem informações relevantes para nossa saúde e bem-estar.

A matemática está no centro de algumas das mais intrigantes especulações cosmológicas da atualidade. Se as equações da mecânica quântica indicam que existem universos paralelos, isso basta para que acreditemos neles? Ou, no rastro de Eugene Wigner, podemos nos perguntar por que a matemática é tão eficaz para exprimir as leis da física.

Releia os trechos apresentados a seguir.

- Aqueles que não simpatizavam muito com Pitágoras podiam **simplesmente** escolher carreiras nas quais os números não encontravam muito espaço... (1.º parágrafo)

- Já a cultura científica, que muitos **ainda** tratam com uma ponta de desprezo, torna-se cada vez mais fundamental...(3.º parágrafo)

Os advérbios em destaque nos trechos expressam, correta e respectivamente, circunstâncias de

A) afirmação e de intensidade.

B) modo e de tempo.

C) modo e de lugar.

D) lugar e de tempo.

E) intensidade e de negação.

### Respostas

1-B / 2-C / 3-B

### Preposição

Preposição é uma palavra invariável que serve para ligar termos ou orações. Quando esta ligação acontece, normalmente há uma subordinação do segundo termo em relação ao primeiro. As preposições são muito importantes na estrutura da língua, pois estabelecem a **coesão textual** e possuem valores semânticos **indispensáveis** para a compreensão do texto.

### Tipos de Preposição

1. Preposições essenciais: palavras que atuam exclusivamente como preposições.

A, ante, perante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, por, sem, sob, sobre, trás, atrás de, dentro de, para com.

2. Preposições acidentais: palavras de outras classes gramaticais que podem atuar como preposições.

Como, durante, exceto, fora, mediante, salvo, segundo, senão, visto.

3. Locuções prepositivas: duas ou mais palavras valendo como uma preposição, sendo que a última palavra é uma delas.

Abaixo de, acerca de, acima de, ao lado de, a respeito de, de acordo com, em cima de, embaixo de, em frente a, ao redor de, graças a, junto a, com, perto de, por causa de, por cima de, por trás de.

A preposição, como já foi dito, é invariável. No entanto pode unir-se a outras palavras e assim estabelecer concordância em gênero ou em número. Ex: por + o = pelo por + a = pela

Vale ressaltar que essa concordância não é característica da preposição, mas das palavras às quais ela se une.

Esse processo de junção de uma preposição com outra palavra pode se dar a partir de dois processos:

**1. Combinação:** A preposição não sofre alteração. preposição a + artigos definidos o, os

a + o = ao

preposição a + advérbio onde

a + onde = aonde

**2. Contração:** Quando a preposição sofre alteração.

Preposição + Artigos

De + o(s) = do(s)

De + a(s) = da(s)

De + um = dum

De + uns = duns  
 De + uma = duma  
 De + umas = dumas  
 Em + o(s) = no(s)  
 Em + a(s) = na(s)  
 Em + um = num  
 Em + uma = numa  
 Em + uns = nuns  
 Em + umas = numas  
 A + à(s) = à(s)  
 Por + o = pelo(s)  
 Por + a = pela(s)

**Preposição + Pronomes**

De + ele(s) = dele(s)  
 De + ela(s) = dela(s)  
 De + este(s) = deste(s)  
 De + esta(s) = desta(s)  
 De + esse(s) = desse(s)  
 De + essa(s) = dessa(s)  
 De + aquele(s) = daquele(s)  
 De + aquela(s) = daquela(s)  
 De + isto = disto  
 De + isso = disso  
 De + aquilo = daquilo  
 De + aqui = daqui  
 De + aí = daí  
 De + ali = dali  
 De + outro = doutro(s)  
 De + outra = doutra(s)  
 Em + este(s) = neste(s)  
 Em + esta(s) = nesta(s)  
 Em + esse(s) = nesse(s)  
 Em + aquele(s) = naquele(s)  
 Em + aquela(s) = naquela(s)  
 Em + isto = nisto  
 Em + isso = nisso  
 Em + aquilo = naquilo  
 A + aquele(s) = àquele(s)  
 A + aquela(s) = àquela(s)  
 A + aquilo = àquilo

**Dicas sobre preposição**

**1.** O “a” pode funcionar como preposição, pronome pessoal oblíquo e artigo. Como distingui-los?

- Caso o “a” seja um artigo, virá precedendo a um substantivo. Ele servirá para determiná-lo como um substantivo singular e feminino.

A dona da casa não quis nos atender.  
 Como posso fazer a Joana concordar comigo?

- Quando é preposição, além de ser invariável, liga dois termos e estabelece relação de subordinação entre eles.

Cheguei a sua casa ontem pela manhã.

Não queria, mas vou ter que ir à outra cidade para procurar um tratamento adequado.

- Se for pronome pessoal oblíquo estará ocupando o lugar e/ou a função de um substantivo.

Temos Maria como parte da família. / A temos como parte da família

Creio que conhecemos nossa mãe melhor que ninguém. / Creio que a conhecemos melhor que ninguém.

**2.** Algumas relações semânticas estabelecidas por meio das preposições:

Destino = Irei para casa.  
 Modo = Chegou em casa aos gritos.  
 Lugar = Vou ficar em casa;  
 Assunto = Escrevi um artigo sobre adolescência.  
 Tempo = A prova vai começar em dois minutos.  
 Causa = Ela faleceu de derrame cerebral.  
 Fim ou finalidade = Vou ao médico para começar o

tratamento.

Instrumento = Escreveu a lápis.

Posse = Não posso doar as roupas da mamãe.

Autoria = Esse livro de Machado de Assis é muito bom.

Companhia = Estarei com ele amanhã.

Matéria = Farei um cartão de papel reciclado.

Meio = Nós vamos fazer um passeio de barco.

Origem = Nós somos do Nordeste, e você?

Conteúdo = Quebrei dois frascos de perfume.

Oposição = Esse movimento é contra o que eu penso.

Preço = Essa roupa sai por R\$ 50 à vista.

**Questões**

**01.** Leia o texto a seguir.

*“Xadrez que liberta”: estratégia, concentração e reeducação*

João Carlos de Souza Luiz cumpre pena há três anos e dois meses por assalto. Fransley Lapavani Silva está há sete anos preso por homicídio. Os dois têm 30 anos. Além dos muros, grades, cadeados e detectores de metal, eles têm outros pontos em comum: tabuleiros e peças de xadrez.

O jogo, que eles aprenderam na cadeia, além de uma válvula de escape para as horas de tédio, tornou-se uma metáfora para o que pretendem fazer quando estiverem em liberdade.

“Quando você vai jogar uma partida de xadrez, tem que pensar duas, três vezes antes. Se você movimenta uma peça errada, pode perder uma peça de muito valor ou tomar um xeque-mate, instantaneamente. Se eu for para a rua e movimentar a peça errada, eu posso perder uma peça muito importante na minha vida, como eu perdi três anos na cadeia. Mas, na rua, o problema maior é tomar o xeque-mate”, afirma João Carlos.

O xadrez faz parte da rotina de cerca de dois mil internos em 22 unidades prisionais do Espírito Santo. É o projeto “Xadrez que liberta”. Duas vezes por semana, os presos podem praticar a atividade sob a orientação de servidores da Secretaria de Estado da Justiça (Sejus). Na próxima sexta-feira, será realizado o primeiro torneio fora dos presídios desde que o projeto foi implantado. Vinte e oito internos de 14 unidades participam da disputa, inclusive João Carlos e Fransley, que diz que a vitória não é o mais importante.

“Só de chegar até aqui já estou muito feliz, porque eu não esperava. A vitória não é tudo. Eu espero alcançar outras coisas devido ao xadrez, como ser olhado com outros olhos, como estou sendo olhado de forma diferente aqui no presídio devido ao bom comportamento”.

Segundo a coordenadora do projeto, Franciany Cândido Venturin, o “Xadrez que liberta” tem provocado boas mudanças no comportamento dos presos. “Tem surtido um efeito positivo por eles se tornarem uma referência positiva dentro da unidade, já que cumprem melhor as regras, respeitam o próximo e pensam melhor nas suas ações, refletem antes de tomar uma atitude”.

Embora a Sejus não monitore os egressos que ganham a liberdade, para saber se mantêm o hábito do xadrez, João Carlos já faz planos. “Eu incentivo não só os colegas, mas também minha família. Sou casado e tenho três filhos. Já passei para a minha família: xadrez, quando eu sair para a rua, todo mundo vai ter que aprender porque vai rolar até o torneio familiar”.

“Medidas de promoção de educação e que possibilitem que o egresso saia melhor do que entrou são muito importantes. Nós não temos pena de morte ou prisão perpétua no Brasil. O preso tem data para entrar e data para sair, então ele tem que sair sem retornar para o crime”, analisa o presidente do Conselho Estadual de Direitos Humanos, Bruno Alves de Souza Toledo.

(Disponível em: [www.inapbrasil.com.br/en/noticias/xadrez-que-liberta-estrategia-concentracao-e-reeducacao/6/noticias](http://www.inapbrasil.com.br/en/noticias/xadrez-que-liberta-estrategia-concentracao-e-reeducacao/6/noticias). Adaptado)

No trecho –... xadrez, quando eu sair para a rua, todo mundo vai ter que aprender porque vai rolar **até** o torneio familiar.– o termo em destaque expressa relação de

A) espaço, como em – Nosso diretor foi **até** Brasília para falar do projeto “Xadrez que liberta”.

B) inclusão, como em – O xadrez mudou **até** o nosso modo

de falar:

C) finalidade, como em – Precisamos treinar **até** junho para termos mais chances de vencer o torneio de xadrez.

D) movimento, como em – Só de chegar **até** aqui já estou muito feliz, porque eu não esperava.

E) tempo, como em – **Até** o ano que vem, pretendo conseguir a revisão da minha pena.

**02.** Considere o trecho a seguir.

*O metrô paulistano, \_\_\_\_\_ quem a banda recebe apoio, garante o espaço para ensaios e os equipamentos; e a estabilidade no emprego, vantagem \_\_\_\_\_ que muitos trabalhadores sonham, é o que leva os integrantes do grupo a permanecerem na instituição.*

As preposições que preenchem o trecho, correta, respectivamente e de acordo com a norma-padrão, são:

- A) a ...com
- B) de ...com
- C) de ...a
- D) com ...a
- E) para ...de

**03.** Assinale a alternativa cuja preposição em destaque expressa ideia de finalidade.

A) Além disso, aumenta a punição administrativa, de R\$ 957,70 **para** R\$ 1.915,40.

B) ... o STJ (Superior Tribunal de Justiça) decidiu que o bafômetro e o exame de sangue eram obrigatórios **para** comprovar o crime.

C) “... Ele é encaminhado **para** a delegacia para o perito fazer o exame clínico”...

D) Já **para** o juiz criminal de São Paulo, Fábio Munhoz Soares, um dos que devem julgar casos envolvendo pessoas embriagadas ao volante, a mudança “é um avanço”.

E) **Para** advogados, a lei aumenta o poder da autoridade policial de dizer quem está embriagado...

### **Respostas**

**1-B / 2-B / 3-B**

### **Conjunção**

Conjunção é a palavra invariável que liga duas orações ou dois termos semelhantes de uma mesma oração. Por exemplo:

A menina segurou a boneca **e** mostrou **quando** viu as amiguinhas.

Deste exemplo podem ser retiradas três informações:

1-) segurou a boneca    2-) a menina mostrou    3-) viu as amiguinhas

Cada informação está estruturada em torno de um verbo: *segurou, mostrou, viu*. Assim, há nessa frase três orações:

1ª oração: A menina segurou a boneca    2ª oração: **e** mostrou    3ª oração: **quando** viu as amiguinhas.

A segunda oração liga-se à primeira por meio do “**e**”, e a terceira oração liga-se à segunda por meio do “**quando**”. As palavras “**e**” e “**quando**” ligam, portanto, orações.

Observe: Gosto *de* natação **e** *de* futebol.

Nessa frase as expressões de natação, de futebol são partes ou termos de uma mesma oração. Logo, a palavra “**e**” está ligando termos de uma mesma oração.

**Conjunção é a palavra invariável que liga duas orações ou dois termos semelhantes de uma mesma oração.**

### **Morfossintaxe da Conjunção**

As conjunções, a exemplo das preposições, não exercem propriamente uma função sintática: são **conectivos**.

**Classificação** - Conjunções Coordenativas- Conjunções Subordinativas

### **Conjunções coordenativas**

Dividem-se em:

- **ADITIVAS:** expressam a ideia de adição, soma.

Ex. Gosto de cantar e de dançar.

Principais conjunções aditivas: e, nem, não só...mas também, não só...como também.

- **ADVERSATIVAS:** Expressam ideias contrárias, de oposição, de compensação.

Ex. Estudei, mas não entendi nada.

Principais conjunções adversativas: mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto.

- **ALTERNATIVAS:** Expressam ideia de alternância.

Ou você sai do telefone ou eu vendo o aparelho.

Principais conjunções alternativas: Ou...ou, ora...ora, quer...quer, já...já.

- **CONCLUSIVAS:** Servem para dar conclusões às orações. Ex. Estudei muito, por isso mereço passar.

Principais conjunções conclusivas: logo, por isso, pois (depois do verbo), portanto, por conseguinte, assim.

- **EXPLICATIVAS:** Explicam, dão um motivo ou razão. Ex. É melhor colocar o casaco porque está fazendo muito frio lá fora.

Principais conjunções explicativas: que, porque, pois (antes do verbo), porquanto.

### **Conjunções subordinativas**

- **CAUSAIS**

Principais conjunções causais: porque, visto que, já que, uma vez que, como (= porque).

*Ele não fez o trabalho porque não tem livro.*

- **COMPARATIVAS**

Principais conjunções comparativas: que, do que, tão...como, mais...do que, menos...do que.

*Ela fala mais que um papagaio.*

- **CONCESSIVAS**

Principais conjunções concessivas: embora, ainda que, mesmo que, apesar de, se bem que.

Indicam uma concessão, admitem uma contradição, um fato inesperado. Traz em si uma ideia de “*apesar de*”.

*Embora estivesse cansada, fui ao shopping. (= apesar de estar cansada)*

*Apesar de ter chovido fui ao cinema.*

- **CONFORMATIVAS**

Principais conjunções conformativas: como, segundo, conforme, consoante

*Cada um colhe conforme semeia.*

Expressam uma ideia de acordo, concordância, conformidade.

- **CONSECUTIVAS**

Expressam uma ideia de consequência.

Principais conjunções consecutivas: que (após “*tal*”, “*tanto*”, “*tão*”, “*tamanho*”).

*Falou tanto que ficou rouco.*

- **FINAIS**

Expressam ideia de finalidade, objetivo.

*Todos trabalham para que possam sobreviver.*

Principais conjunções finais: para que, a fim de que, porque (=para que),

- **PROPORCIONAIS**

Principais conjunções proporcionais: à medida que, quanto mais, ao passo que, à proporção que.

À medida que as horas passavam, mais sono ele tinha.

- **TEMPORAIS**

Principais conjunções temporais: quando, enquanto, logo

que.

*Quando eu sair, vou passar na locadora.*

**Importante:**

**Diferença entre orações causais e explicativas**

Quando estudamos Orações Subordinadas Adverbiais (OSA) e Coordenadas Sindéticas (CS), geralmente nos deparamos com a dúvida de como distinguir uma oração causal de uma explicativa. Veja os exemplos:

1º) Na frase “*Não atravesse a rua, porque você pode ser atropelado*”:

a) Temos uma CS Explicativa, que indica uma justificativa ou uma explicação do fato expresso na oração anterior.

b) As orações são coordenadas e, por isso, independentes uma da outra. Neste caso, há uma pausa entre as orações que vêm marcadas por vírgula.

*Não atravesse a rua. Você pode ser atropelado.*

b) Outra dica é, quando a oração que antecede a OC (Oração Coordenada) vier com verbo no modo imperativo, ela será explicativa.

*Façam silêncio, que estou falando.* (façam= verbo imperativo)

2º) Na frase “*Precisavam enterrar os mortos em outra cidade porque não havia cemitério no local.*”

a) Temos uma OSA Causal, já que a oração subordinada (parte destacada) mostra a causa da ação expressa pelo verbo da oração principal. Outra forma de reconhecê-la é colocá-la no início do período, introduzida pela conjunção como - o que não ocorre com a CS Explicativa. *Como não havia cemitério no local, precisavam enterrar os mortos em outra cidade.*

b) As orações são subordinadas e, por isso, totalmente dependentes uma da outra.

**Questões**

**01.** Leia o texto a seguir.

*A música alcançou uma onipresença avassaladora em nosso mundo: milhões de horas de sua história estão disponíveis em disco; rios de melodia digital correm na internet; aparelhos de mp3 com 40 mil canções podem ser colocados no bolso. No entanto, a música não é mais algo que fazemos nós mesmos, ou até que observamos outras pessoas fazerem diante de nós.*

*Ela se tornou um meio radicalmente virtual, uma arte sem rosto. Quando caminhamos pela cidade num dia comum, nossos ouvidos registram música em quase todos os momentos – pedaços de hip-hop vazando dos fones de ouvido de adolescentes no metrô, o sinal do celular de um advogado tocando a “Ode à alegria”, de Beethoven –, mas quase nada disso será resultado imediato de um trabalho físico de mãos ou vozes humanas, como se dava no passado.*

*Desde que Edison inventou o cilindro fonográfico, em 1877, existe gente que avalia o que a gravação fez em favor e desfavor da arte da música. Inevitavelmente, a conversa descambou para os extremos retóricos. No campo oposto ao dos que diziam que a tecnologia acabaria com a música estão os utópicos, que alegam que a tecnologia não aprisionou a música, mas libertou-a, levando a arte da elite às massas. Antes de Edison, diziam os utópicos, as sinfonias de Beethoven só podiam ser ouvidas em salas de concerto selecionadas. Agora, as gravações levam a mensagem de Beethoven aos confins do planeta, convocando a multidão saudada na “Ode à alegria”: “Abrace-se, milhões!”. Glenn Gould, depois de afastar-se das apresentações ao vivo em 1964, previu que dentro de um século o concerto público desapareceria no éter eletrônico, com grande efeito benéfico sobre a cultura musical.*

(Adaptado de Alex Ross. **Escuta só**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo, Cia. das Letras, 2010, p. 76-77)

*No entanto, a música não é mais algo que fazemos nós mesmos, ou até que observamos outras pessoas fazerem diante de nós.*

Considerando-se o contexto, é INCORRETO afirmar que o

elemento grifado pode ser substituído por:

- A) Porém.
- B) Contudo.
- C) Todavia.
- D) Entretanto.
- E) Conquanto.

**02.** Observando as ocorrências da palavra “como” em – **Como** fomos programados para ver o mundo **como** um lugar ameaçador... – é correto afirmar que se trata de conjunção

- (A) comparativa nas duas ocorrências.
- (B) conformativa nas duas ocorrências.
- (C) comparativa na primeira ocorrência.
- (D) causal na segunda ocorrência.
- (E) causal na primeira ocorrência.

**03.** Leia o texto a seguir.

**Participação**

*Num belo poema, intitulado “Traduzir-se”, Ferreira Gullar aborda o tema de uma divisão muito presente em cada um de nós: a que ocorre entre o nosso mundo interior e a nossa atuação junto aos outros, nosso papel na ordem coletiva. A divisão não é simples: costuma-se ver como antagônicas essas duas “partes” de nós, nas quais nos dividimos. De fato, em quantos momentos da nossa vida precisamos escolher entre o atendimento de um interesse pessoal e o cumprimento de um dever ético? Como poeta e militante político, Ferreira Gullar deixou-se atrair tanto pela expressão das paixões mais íntimas quanto pela atuação de um convicto socialista. Em seu poema, o diálogo entre as duas partes é desenvolvido de modo a nos fazer pensar que são incompatíveis.*

*Mas no último momento do poema deparamo-nos com esta estrofe:*

“Traduzir uma parte na outra parte – que é uma questão de vida ou morte – será arte?”

*O poeta levanta a possibilidade da “tradução” de uma parte na outra, ou seja, da interação de ambas, numa espécie de espelhamento. Isso ocorreria quando o indivíduo conciliasse verdadeiramente a instância pessoal e os interesses de uma comunidade; quando deixasse de haver contradição entre a razão particular e a coletiva. Pergunta-se o poeta se não seria arte esse tipo de integração. Realmente, com muita frequência a arte se mostra capaz de expressar tanto nossa subjetividade como nossa identidade social.*

*Nesse sentido, traduzir uma parte na outra parte significaria vencer a parcialidade e chegar a uma autêntica participação, de sentido altamente político. O poema de Gullar deixa-nos essa hipótese provocadora, formulada com um ar de convicção.*

(Belarmino Tavares, inédito)

Os seguintes fatos, referidos no texto, travam entre si uma relação de causa e efeito:

- A) ser poeta e militante político / confronto entre subjetividade e atuação social
- B) ser poeta e militante político / divisão permanente em cada um de nós
- C) ser movido pelas paixões / esposar teses socialistas
- D) fazer arte / obliterar uma questão de vida ou morte
- E) participar ativamente da política / formular hipóteses com ar de convicção

**Respostas**

**1-E / 2-E / 3-A**

**Interjeição**

Interjeição é a palavra invariável que exprime emoções, sensações, estados de espírito, ou que procura agir sobre o interlocutor, levando-o a adotar certo comportamento sem que, para isso, seja necessário fazer uso de estruturas linguísticas mais elaboradas. Observe o exemplo:

*Droga! Preste atenção quando eu estou falando!*

No exemplo acima, o interlocutor está muito bravo. Toda sua raiva se traduz numa palavra: Droga!

Ele poderia ter dito: - Estou com muita raiva de você! Mas usou simplesmente uma palavra. Ele empregou a interjeição Droga!

As sentenças da língua costumam se organizar de forma lógica: há uma sintaxe que estrutura seus elementos e os distribui em posições adequadas a cada um deles. As interjeições, por outro lado, são uma espécie de “palavra-frase”, ou seja, há uma ideia expressa por uma palavra (ou um conjunto de palavras - locução interjetiva) que poderia ser colocada em termos de uma sentença.

Veja os exemplos:

Bravo! Bis!

bravo e bis: interjeição / sentença (sugestão): «Foi muito bom! Repitam!»

Ai! Ai! Ai! Machuquei meu pé...

ai: interjeição / sentença (sugestão): “Isso está doendo!” ou “Estou com dor!”

A interjeição é um recurso da linguagem afetiva, em que não há uma ideia organizada de maneira lógica, como são as sentenças da língua, mas sim a manifestação de um suspiro, um estado da alma decorrente de uma situação particular, um momento ou um contexto específico. Exemplos:

Ah, como eu queria voltar a ser criança!

ah: expressão de um estado emotivo = interjeição

Hum! Esse pudim estava maravilhoso!

hum: expressão de um pensamento súbito = interjeição

O significado das interjeições está vinculado à maneira como elas são proferidas. Desse modo, o tom da fala é que dita o sentido que a expressão vai adquirir em cada contexto de enunciação. Exemplos:

Psiu!

contexto: alguém pronunciando essa expressão na rua; significado da interjeição (sugestão): “Estou te chamando! Ei, espere!”

Psiu!

contexto: alguém pronunciando essa expressão em um hospital; significado da interjeição (sugestão): “Por favor, faça silêncio!”

Puxa! Ganhei o maior prêmio do sorteio!

puxa: interjeição; tom da fala: euforia

Puxa! Hoje não foi meu dia de sorte!

puxa: interjeição; tom da fala: decepção

As interjeições cumprem, normalmente, duas funções:

a) Sintetizar uma frase exclamativa, exprimindo alegria, tristeza, dor, etc.

Você faz o que no Brasil?

Eu? Eu negocio com madeiras.

Ah, deve ser muito interessante.

b) Sintetizar uma frase apelativa

Cuidado! Saia da minha frente.

As interjeições podem ser formadas por:

a) simples sons vocálicos: Oh!, Ah!, Ó, Ô.

b) palavras: Oba!, Olá!, Claro!

c) grupos de palavras (locuções interjetivas): Meu Deus!, Ora bolas!

A ideia expressa pela interjeição depende muitas vezes da entonação com que é pronunciada; por isso, pode ocorrer que uma interjeição tenha mais de um sentido. Por exemplo:

Oh! Que surpresa desagradável! (ideia de contrariedade)

Oh! Que bom te encontrar. (ideia de alegria)

### Classificação das Interjeições

Comumente, as interjeições expressam sentido de:

- **Advertência:** Cuidado!, Devagar!, Calma!, Sentido!, Atenção!, Olha!, Alerta!

- **Afugentamento:** Fora!, Passa!, Rua!, Xô!

- **Alegria ou Satisfação:** Oh!, Ah!, Eh!, Oba!, Viva!

- **Alívio:** Arre!, Uf!, Ufa! Ah!

- **Animação ou Estímulo:** Vamos!, Força!, Coragem!, Eia!, Ânimo!, Adiante!, Firme!, Toca!

- **Aplauso ou Aprovação:** Bravo!, Bis!, Apoiado!, Viva!, Boa!

- **Concordância:** Claro!, Sim!, Pois não!, Tá!, Hã-hã!

- **Repulsa ou Desaprovação:** Credo!, Irra!, Ih!, Livra!, Safa!, Fora!, Abaixo!, Francamente!, Xi!, Chega!, Basta!, Ora!

- **Desejo ou Intenção:** Oh!, Pudera!, Tomara!, Oxalá!

- **Desculpa:** Perdão!

- **Dor ou Tristeza:** Ai!, Ui!, Ai de mim!, Que pena!, Ah!, Oh!, Eh!

- **Dúvida ou Incredulidade:** Qual!, Qual o quê!, Hum!, Epa!, Ora!

- **Espanto ou Admiração:** Oh!, Ah!, Uai!, Puxa!, Céus!, Quê!, Caramba!, Opa!, Virgem!, Vixe!, Nossa!, Hem?!, Hein?, Cruz!, Putz!

- **Impaciência ou Contrariedade:** Hum!, Hem!, Irra!, Raios!, Diabo!, Puxa!, Pô!, Ora!

- **Pedido de Auxílio:** Socorro!, Aqui!, Piedade!

- **Saudação, Chamamento ou Invocação:** Salve!, Viva!, Adeus!, Olá!, Alô!, Ei!, Tchau!, Ô, Ó, Psiu!, Socorro!, Valha-me, Deus!

- **Silêncio:** Psiu!, Bico!, Silêncio!

- **Terror ou Medo:** Credo!, Cruze!, Uh!, Ui!, Oh!

Saiba que: As interjeições são **palavras invariáveis**, isto é, não sofrem variação em gênero, número e grau como os nomes, nem de número, pessoa, tempo, modo, aspecto e voz como os verbos. No entanto, em uso específico, algumas interjeições sofrem variação em grau. Deve-se ter claro, neste caso, que não se trata de um processo natural dessa classe de palavra, mas tão só uma variação que a linguagem afetiva permite. Exemplos: **oizinho**, **bravíssimo**, até **loguinho**.

### Locução Interjetiva

Ocorre quando duas ou mais palavras formam uma expressão com sentido de interjeição. Por exemplo

Ora bolas!

Quem me dera!

Virgem Maria!

Meu Deus!

Ai de mim!

Valha-me Deus!

Graças a Deus!

Alto lá!

Muito bem!

Observações:

1) As interjeições são como frases resumidas, sintéticas. Por exemplo:

Ué! = Eu não esperava por essa!

Perdão! = Peço-lhe que me desculpe.

2) Além do contexto, o que caracteriza a interjeição é o seu tom exclamativo; por isso, palavras de outras classes gramaticais podem aparecer como interjeições.

Viva! Basta! (Verbos)

Fora! Francamente! (Advérbios)

3) A interjeição pode ser considerada uma “palavra-frase” porque sozinha pode constituir uma mensagem.

Socorro!

Ajudem-me!

Silêncio!

Fique quieto!

4) Há, também, as interjeições onomatopaicas ou imitativas, que exprimem ruídos e vozes.

Pum! Miau! Bumba! Zás! Plaft! Pof!

Catapimba! Tique-taque! Quá-quá-quá!, etc.

5) Não se deve confundir a interjeição de apelo “ó” com a sua homônima “oh!”, que exprime admiração, alegria, tristeza, etc. Faz-se uma pausa depois do “oh!” exclamativo e não a fazemos depois do “ó” vocativo.

“Ó natureza! ó mãe piedosa e pura!» (Olavo Bilac)

Oh! a jornada negra!» (Olavo Bilac)

6) Na linguagem afetiva, certas interjeições, originadas

de palavras de outras classes, podem aparecer flexionadas no diminutivo ou no superlativo.

Calminha! Adeusinho! Obrigadinho!

Interjeições, leitura e produção de textos

Usadas com muita frequência na língua falada informal, quando empregadas na língua escrita, as interjeições costumam conferir-lhe certo tom inconfundível de coloquialidade. Além disso, elas podem muitas vezes indicar traços pessoais do falante - como a escassez de vocabulário, o temperamento agressivo ou dócil, até mesmo a origem geográfica. É nos textos narrativos - particularmente nos diálogos - que comumente se faz uso das interjeições com o objetivo de caracterizar personagens e, também, graças à sua natureza sintética, agilizar as falas. Natureza sintética e conteúdo mais emocional do que racional fazem das interjeições presença constante nos textos publicitários.

Fonte: <http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf89.php>

### **Numeral**

Numeral é a palavra que indica os seres em termos numéricos, isto é, que atribui quantidade aos seres ou os situa em determinada sequência.

*Os quatro últimos ingressos foram vendidos há pouco.*

[quatro: numeral = atributo numérico de "ingresso"]

*Eu quero café duplo, e você?*

[duplo: numeral = atributo numérico de "café"]

*A primeira pessoa da fila pode entrar, por favor!*

[primeira: numeral = situa o ser "pessoa" na sequência de "fila"]

Note bem: os numerais traduzem, em palavras, o que os números indicam em relação aos seres. Assim, quando a expressão é colocada em números (1, 1º, 1/3, etc.) não se trata de numerais, mas sim de algarismos.

Além dos numerais mais conhecidos, já que refletem a ideia expressa pelos números, existem mais algumas palavras consideradas numerais porque denotam quantidade, proporção ou ordenação. São alguns exemplos: *década, dúzia, par, ambos(as), novena*.

### **Classificação dos Numerais**

**Cardinais:** indicam contagem, medida. É o número básico: *um, dois, cem mil, etc.*

**Ordinais:** indicam a ordem ou lugar do ser numa série dada: *primeiro, segundo, centésimo, etc.*

**Fracionários:** indicam parte de um inteiro, ou seja, a divisão dos seres: *meio, terço, dois quintos, etc.*

**Multiplicativos:** expressam ideia de multiplicação dos seres, indicando quantas vezes a quantidade foi aumentada: *dobro, triplo, quádruplo, etc.*

### **Leitura dos Numerais**

Separando os números em centenas, de trás para frente, obtêm-se conjuntos numéricos, em forma de centenas e, no início, também de dezenas ou unidades. Entre esses conjuntos usa-se vírgula; as unidades ligam-se pela conjunção "e".

1.203.726 = *um milhão, duzentos e três mil, setecentos e vinte e seis.*

45.520 = *quarenta e cinco mil, quinhentos e vinte.*

### **Flexão dos numerais**

Os numerais cardinais que variam em gênero são *um/uma, dois/duas* e os que indicam centenas de *duzentos/duzentas* em diante: *trezentos/trezentas; quatrocentos/quatrocentas, etc.* Cardinais como *milhão, bilhão, trilhão*, variam em número: *milhões, bilhões, trilhões. Os demais cardinais são invariáveis.*

Os numerais ordinais variam em gênero e número:

|          |         |          |
|----------|---------|----------|
| primeiro | segundo | milésimo |
| primeira | segunda | milésima |

|           |          |           |
|-----------|----------|-----------|
| primeiros | segundos | milésimos |
| primeiras | segundas | milésimas |

Os numerais multiplicativos são invariáveis quando atuam em funções substantivas:

*Fizeram o dobro do esforço e conseguiram o triplo de produção.*

Quando atuam em funções adjetivas, esses numerais flexionam-se em gênero e número:

*Teve de tomar doses triplas do medicamento.*

Os numerais fracionários flexionam-se em gênero e número. Observe: *um terço/dois terços, uma terça parte/duas terças partes*

Os numerais coletivos flexionam-se em número. Veja: *uma dúzia, um milheiro, duas dúzias, dois milheiros.*

É comum na linguagem coloquial a indicação de grau nos numerais, traduzindo afetividade ou especialização de sentido. É o que ocorre em frases como:

*"Me empresta duzentinho..."*

*É artigo de primeiríssima qualidade!*

*O time está arriscado por ter caído na segundona.* (= segunda divisão de futebol)

### **Emprego dos Numerais**

\*Para designar papas, reis, imperadores, séculos e partes em que se divide uma obra, utilizam-se os ordinais até décimo e a partir daí os cardinais, desde que o numeral venha depois do substantivo:

| Ordinais                | Cardinais                 |
|-------------------------|---------------------------|
| João Paulo II (segundo) | Tomo XV (quinze)          |
| D. Pedro II (segundo)   | Luís XVI (dezesesseis)    |
| Ato II (segundo)        | Capítulo XX (vinte)       |
| Século VIII (oitavo)    | Século XX (vinte)         |
| Canto IX (nono)         | João XXIII (vinte e três) |

\*Para designar leis, decretos e portarias, utiliza-se o ordinal até nono e o cardinal de dez em diante:

|                       |                        |
|-----------------------|------------------------|
| Artigo 1.º (primeiro) | Artigo 10 (dez)        |
| Artigo 9.º (nono)     | Artigo 21 (vinte e um) |

\*Ambos/ambas são considerados numerais. Significam "*um e outro*", "*os dois*" (ou "*uma e outra*", "*as duas*") e são largamente empregados para retomar pares de seres aos quais já se fez referência.

*Pedro e João parecem ter finalmente percebido a importância da solidariedade. Ambos agora participam das atividades comunitárias de seu bairro.*

Obs.: a forma "*ambos os dois*" é considerada enfática. Atualmente, seu uso indica afetação, artificialismo.

| Cardinais   | Ordinais        | Multiplicativos  | Fracionários     |
|-------------|-----------------|------------------|------------------|
| um          | primeiro        | -                | -                |
| dois        | segundo         | dobro, duplo     | meio             |
| três        | terceiro        | triplo, tríplice | terço            |
| quatro      | quarto          | quádruplo        | quarto           |
| cinco       | quinto          | quintuplo        | quinto           |
| seis        | sexto           | sêxtuplo         | sexto            |
| sete        | sétimo          | sétuplo          | sétimo           |
| oito        | oitavo          | óctuplo          | oitavo           |
| nove        | nono            | nônuplo          | nono             |
| dez         | décimo          | décuplo          | décimo           |
| onze        | décimo primeiro | -                | onze avos        |
| doze        | décimo segundo  | -                | doze avos        |
| treze       | décimo terceiro | -                | treze avos       |
| catorze     | décimo quarto   | -                | catorze avos     |
| quinze      | décimo quinto   | -                | quinze avos      |
| dezesesseis | décimo sexto    | -                | dezesesseis avos |
| dezesete    | décimo sétimo   | -                | dezesete avos    |
| dezoito     | décimo oitavo   | -                | dezoito avos     |
| dezenove    | décimo nono     | -                | dezenove avos    |
| vinte       | vigésimo        | -                | vinte avos       |
| trinta      | trigésimo       | -                | trinta avos      |
| quarenta    | quadragésimo    | -                | quarenta avos    |
| cinquenta   | quingagésimo    | -                | cinquenta avos   |



|              |                   |          |                  |
|--------------|-------------------|----------|------------------|
| sessenta     | sexagésimo        | -        | sessenta avos    |
| setenta      | septuagésimo      | -        | setenta avos     |
| oitenta      | octogésimo        | -        | oitenta avos     |
| noventa      | nonagésimo        | -        | noventa avos     |
| cem          | centésimo         | cêntuplo | centésimo        |
| duzentos     | ducentésimo       | -        | ducentésimo      |
| trezentos    | trecentésimo      | -        | trecentésimo     |
| quatrocentos | quadringentésimo  | -        | quadringentésimo |
| quinhentos   | quingentésimo     | -        | quingentésimo    |
| seiscentos   | sexcentésimo      | -        | sexcentésimo     |
| setecentos   | septingentésimo   | -        | septingentésimo  |
| oitocentos   | octingentésimo    | -        | octingentésimo   |
| novecentos   | nongentésimo      | -        | nongentésimo     |
|              | ou noningentésimo | -        | nongentésimo     |
| mil          | milésimo          | -        | milésimo         |
| milhão       | milionésimo       | -        | milionésimo      |
| bilhão       | bilionésimo       | -        | bilionésimo      |

### **Questões**

**01.** Na frase “Nessa carteira só há duas notas de cinco reais” temos exemplos de numerais:

- A) ordinais;
- B) cardinais;
- C) fracionários;
- D) romanos;
- E) Nenhuma das alternativas.

**02.** Aponte a alternativa em que os numerais estão bem empregados.

- A) Ao papa Paulo Seis sucedeu João Paulo Primeiro.
- B) Após o parágrafo nono virá o parágrafo décimo.
- C) Depois do capítulo sexto, li o capítulo décimo primeiro.
- D) Antes do artigo dez vem o artigo nono.
- E) O artigo vigésimo segundo foi revogado.

**03.** Os ordinais referentes aos números 80, 300, 700 e 90 são, respectivamente

- A) octagésimo, trecentésimo, septingentésimo, nongentésimo
- B) octogésimo, trecentésimo, septingentésimo, nonagésimo
- C) octingentésimo, tricentésimo, septuagésimo, nonagésimo
- D) octogésimo, tricentésimo, septuagésimo, nongentésimo

### **Respostas** **1-B / 2-D / 3-B**

## **Concordância verbal e nominal.**

### **Concordância Verbal**

Ao falarmos sobre a concordância verbal, estamos nos referindo à relação de dependência estabelecida entre um termo e outro mediante um contexto oracional. Desta feita, os agentes principais desse processo são representados pelo sujeito, que no caso funciona como subordinante; e o verbo, o qual desempenha a função de subordinado.

Dessa forma, temos que a concordância verbal caracteriza-se pela adaptação do verbo, tendo em vista os quesitos “número e pessoa” em relação ao sujeito. Exemplificando, temos: O aluno chegou

Temos que o verbo apresenta-se na terceira pessoa do singular, pois faz referência a um sujeito, assim também expresso (ele). Como poderíamos também dizer: os alunos chegaram atrasados.

Temos aí o que podemos chamar de princípio básico. Contudo, a intenção a que se presta o artigo em evidência é eleger as principais ocorrências voltadas para os casos de sujeito simples e para os de sujeito composto. Dessa forma, vejamos:

#### **Casos referentes a sujeito simples**

1) Em caso de sujeito simples, o verbo concorda com o núcleo em número e pessoa: O aluno chegou atrasado.

2) Nos casos referentes a sujeito representado por substantivo coletivo, o verbo permanece na terceira pessoa do singular: A multidão, apavorada, saiu aos gritos.

Observação:

- No caso de o coletivo aparecer seguido de adjunto adnominal no plural, o verbo permanecerá no singular ou poderá ir para o plural: Uma multidão de pessoas saiu aos gritos.

Uma multidão de pessoas saíram aos gritos.

3) Quando o sujeito é representado por expressões partitivas, representadas por “a maioria de, a maior parte de, a metade de, uma porção de, entre outras”, o verbo tanto pode concordar com o núcleo dessas expressões quanto com o substantivo que a segue: A maioria dos alunos resolveu ficar. A maioria dos alunos resolveram ficar.

4) No caso de o sujeito ser representado por expressões aproximativas, representadas por “cerca de, perto de”, o verbo concorda com o substantivo determinado por elas: Cerca de vinte candidatos se inscreveram no concurso de piadas.

5) Em casos em que o sujeito é representado pela expressão “mais de um”, o verbo permanece no singular: Mais de um candidato se inscreveu no concurso de piadas.

Observação:

- No caso da referida expressão aparecer repetida ou associada a um verbo que exprime reciprocidade, o verbo, necessariamente, deverá permanecer no plural: Mais de um aluno, mais de um professor contribuíram na campanha de doação de alimentos.

Mais de um formando se abraçaram durante as solenidades de formatura.

6) Quando o sujeito for composto da expressão “um dos que”, o verbo permanecerá no plural: Esse jogador foi um dos que atuaram na Copa América.

7) Em casos relativos à concordância com locuções pronominais, representadas por “algum de nós, qual de vós, quais de vós, alguns de nós”, entre outras, faz-se necessário nos atermos a duas questões básicas:

- No caso de o primeiro pronome estar expresso no plural, o verbo poderá com ele concordar, como poderá também concordar com o pronome pessoal: Alguns de nós o receberemos. / Alguns de nós o receberão.

- Quando o primeiro pronome da locução estiver expresso no singular, o verbo permanecerá, também, no singular: Algum de nós o receberá.

8) No caso de o sujeito aparecer representado pelo pronome “quem”, o verbo permanecerá na terceira pessoa do singular ou poderá concordar com o antecedente desse pronome: Fomos nós quem contou toda a verdade para ela. / Fomos nós quem contamos toda a verdade para ela.

9) Em casos nos quais o sujeito aparece realçado pela palavra “que”, o verbo deverá concordar com o termo que antecede essa palavra: Nesta empresa somos nós que tomamos as decisões. / Em casa sou eu que decido tudo.

10) No caso de o sujeito aparecer representado por expressões que indicam porcentagens, o verbo concordará com o numeral ou com o substantivo a que se refere essa porcentagem: 50% dos funcionários aprovaram a decisão da diretoria. / 50% do eleitorado apoiou a decisão.

Observações:

- Caso o verbo aparecer anteposto à expressão de porcentagem, esse deverá concordar com o numeral: Aprovaram a decisão da diretoria 50% dos funcionários.

- Em casos relativos a 1%, o verbo permanecerá no singular: 1% dos funcionários não aprovou a decisão da diretoria.

- Em casos em que o numeral estiver acompanhado de determinantes no plural, o verbo permanecerá no plural: Os 50% dos funcionários apoiaram a decisão da diretoria.

11) Nos casos em que o sujeito estiver representado por pronomes de tratamento, o verbo deverá ser empregado na terceira pessoa do singular ou do plural: Vossas Majestades gostaram das homenagens. Vossa Majestade agradeceu o convite.

12) Casos relativos a sujeito representado por substantivo próprio no plural se encontram relacionados a alguns aspectos que os determinam:

- Diante de nomes de obras no plural, seguidos do verbo ser, este permanece no singular, contanto que o predicativo também esteja no singular: Memórias póstumas de Brás Cubas é uma criação de Machado de Assis.

- Nos casos de artigo expresso no plural, o verbo também permanece no plural: Os Estados Unidos são uma potência mundial.

- Casos em que o artigo figura no singular ou em que ele nem aparece, o verbo permanece no singular: Estados Unidos é uma potência mundial.

### **Casos referentes a sujeito composto**

1) Nos casos relativos a sujeito composto de pessoas gramaticais diferentes, o verbo deverá ir para o plural, estando relacionado a dois pressupostos básicos:

- Quando houver a 1ª pessoa, esta prevalecerá sobre as demais: Eu, tu e ele faremos um lindo passeio.

- Quando houver a 2ª pessoa, o verbo poderá flexionar na 2ª ou na 3ª pessoa: Tu e ele sois primos. Tu e ele são primos.

2) Nos casos em que o sujeito composto aparecer anteposto ao verbo, este permanecerá no plural: O pai e seus dois filhos compareceram ao evento.

3) No caso em que o sujeito aparecer posposto ao verbo, este poderá concordar com o núcleo mais próximo ou permanecer no plural: Compareceram ao evento o pai e seus dois filhos. Compareceu ao evento o pai e seus dois filhos.

4) Nos casos relacionados a sujeito simples, porém com mais de um núcleo, o verbo deverá permanecer no singular: Meu esposo e grande companheiro merece toda a felicidade do mundo.

5) Casos relativos a sujeito composto de palavras sinônimas ou ordenado por elementos em gradação, o verbo poderá permanecer no singular ou ir para o plural: Minha vitória, minha conquista, minha premiação são frutos de meu esforço. / Minha vitória, minha conquista, minha premiação é fruto de meu esforço.

### **Questões**

**01.** A concordância realizou-se adequadamente em qual alternativa?

(A) Os Estados Unidos é considerado, hoje, a maior potência econômica do planeta, mas há quem aposte que a China, em breve, o ultrapassará.

(B) Em razão das fortes chuvas haverá muitos candidatos que chegarão atrasados, tenho certeza disso.

(C) Naquela barraca vendem-se tapiocas fresquinhas, pode comê-las sem receio!

(D) A multidão gritaram quando a cantora apareceu na janela do hotel!

**02.** “Se os cachorros correm livremente, por que eu não posso fazer isso também?”, pergunta Bob Dylan em “New Morning”. Bob Dylan verbaliza um anseio sentido por todos nós, humanos supersocializados: o anseio de nos livrarmos de todos os constrangimentos artificiais decorrentes do fato de vivermos em uma sociedade civilizada em que às vezes nos sentimos presos a uma correia. Um conjunto cultural de regras tácitas e inibições está sempre governando as nossas interações cotidianas com os outros.

Uma das razões pelas quais os cachorros nos atraem é o fato

de eles serem tão desinibidos e livres. Parece que eles jogam com as suas próprias regras, com a sua própria lógica interna. Eles vivem em um universo paralelo e diferente do nosso - um universo que lhes concede liberdade de espírito e paixão pela vida enormemente atraentes para nós. Um cachorro latindo ao vento ou uivando durante a noite faz agitar-se dentro de nós alguma coisa que também quer se expressar.

Os cachorros são uma constante fonte de diversão para nós porque não prestam atenção as nossas convenções sociais. Metem o nariz onde não são convidados, pulam para cima do sofá, devoram alegremente a comida que cai da mesa. Os cachorros raramente se refreiam quando querem fazer alguma coisa. Eles não compartilham conosco as nossas inibições. Suas emoções estão à flor da pele e eles as manifestam sempre que as sentem.

*(Adaptado de Matt Weistein e Luke Barber. Cão que late não morde. Trad. de Cristina Cupertino. S.Paulo: Francis, 2005. p 250)*

A frase em que se respeitam as normas de concordância verbal é:

(A) Deve haver muitas razões pelas quais os cachorros nos atraem.

(B) Várias razões haveriam pelas quais os cachorros nos atraem.

(C) Caberiam notar as muitas razões pelas quais os cachorros nos atraem.

(D) Há de ser diversas as razões pelas quais os cachorros nos atraem.

(E) Existe mesmo muitas razões pelas quais os cachorros nos atraem.

### **03. Uma pergunta**

Frequentemente cabe aos detentores de cargos de responsabilidade tomar decisões difíceis, de graves consequências. Haveria algum critério básico, essencial, para amparar tais escolhas? Antonio Gramsci, notável pensador e político italiano, propôs que se pergunte, antes de tomar a decisão: - Quem sofrerá?

Para um humanista, a dor humana é sempre prioridade a se considerar.

(Salvador Nicola, inédito)

O verbo indicado entre parênteses deverá flexionar-se no **singular** para preencher adequadamente a lacuna da frase:

(A) A nenhuma de nossas escolhas ..... (**poder**) deixar de corresponder nossos valores éticos mais rigorosos.

(B) Não se ..... (**poupar**) os que governam de refletir sobre o peso de suas mais graves decisões.

(C) Aos governantes mais responsáveis não ..... (**ocorrer**) tomar decisões sem medir suas consequências.

(D) A toda decisão tomada precipitadamente ..... (**costumar**) sobrevir consequências imprevistas e injustas.

(E) Diante de uma escolha, ..... (**ganhar**) prioridade, recomenda Gramsci, os critérios que levam em conta a dor humana.

**04.** Em um belo artigo, o físico Marcelo Gleiser, analisando a constatação do satélite Kepler de que existem muitos planetas com características físicas semelhantes ao nosso, reafirmou sua fé na hipótese da Terra rara, isto é, a tese de que a vida complexa (animal) é um fenômeno não tão comum no Universo.

Gleiser retoma as ideias de Peter Ward expostas de modo persuasivo em “Terra Rara”. Ali, o autor sugere que a vida microbiana deve ser um fenômeno trivial, podendo pipocar até em mundos inóspitos; já o surgimento de vida multicelular na Terra dependeu de muitas outras variáveis físicas e históricas, o que, se não permite estimar o número de civilizações extra terrestres, ao menos faz com que reduzamos nossas expectativas.

Uma questão análoga só arranhada por Ward é a da inexorabilidade da inteligência. A evolução de organismos complexos leva necessariamente à consciência e à inteligência?

Robert Wright diz que sim, mas seu argumento é mais

matemático do que biológico: complexidade engendra complexidade, levando a uma corrida armamentista entre espécies cujo subproduto é a inteligência.

Stephen J. Gould e Steven Pinker apostam que não. Para eles, é apenas devido a uma sucessão de pré-adaptações e coincidências que alguns animais transformaram a capacidade de resolver problemas em estratégia de sobrevivência. Se rebobinásemos o filme da evolução e reencenássemos o processo mudando alguns detalhes do início, seriam grandes as chances de não chegarmos a nada parecido com a inteligência.

(Adaptado de Hélio Schwartsman. Folha de S. Paulo, 28/10/2012)

A frase em que as regras de concordância estão plenamente respeitadas é:

(A) Podem haver estudos que comprovem que, no passado, as formas mais complexas de vida - cujo habitat eram oceanos ricos em nutrientes - se alimentavam por osmose.

(B) Cada um dos organismos simples que vivem na natureza sobrevivem de forma quase automática, sem se valerem de criatividade e planejamento.

(C) Desde que observe cuidados básicos, como obter energia por meio de alimentos, os organismos simples podem preservar a vida ao longo do tempo com relativa facilidade.

(D) Alguns animais tem de se adaptar a um ambiente cheio de dificuldades para obter a energia necessária a sua sobrevivência e nesse processo expõe-se a inúmeras ameaças.

(E) A maioria dos organismos mais complexos possui um sistema nervoso muito desenvolvido, capaz de se adaptar a mudanças ambientais, como alterações na temperatura.

**05.** De acordo com a norma-padrão da língua portuguesa, a concordância verbal está correta em:

(A) Ela não pode usar o celular e chamar um taxista, pois acabou os créditos.

(B) Esta empresa mantém contato com uma rede de táxis que executa diversos serviços para os clientes.

(C) À porta do aeroporto, havia muitos táxis disponíveis para os passageiros que chegavam à cidade.

(D) Passou anos, mas a atriz não se esqueceu das calorosas lembranças que seu tio lhe deixou.

(E) Deve existir passageiros que aproveitam a corrida de táxi para bater um papo com o motorista.

### **Respostas**

**01. C\02. A\03. C\04. E\05. C**

### **Concordância Nominal**

**Concordância nominal** é que o ajuste que fazemos aos demais termos da oração para que concordem em gênero e número com o substantivo. Teremos que alterar, portanto, o artigo, o adjetivo, o numeral e o pronome. Além disso, temos também o verbo, que se flexionará à sua maneira.

**Regra geral:** O artigo, o adjetivo, o numeral e o pronome concordam em gênero e número com o substantivo.

- *A pequena criança é uma gracinha.*

- *O garoto que encontrei era muito gentil e simpático.*

**Casos especiais:** Veremos alguns casos que fogem à regra geral mostrada acima.

#### **a) Um adjetivo após vários substantivos**

1 - Substantivos de mesmo gênero: adjetivo vai para o plural ou concorda com o substantivo mais próximo.

- *Irmão e primo recém-chegado estiveram aqui.*

- *Irmão e primo recém-chegados estiveram aqui.*

2 - Substantivos de gêneros diferentes: vai para o plural masculino ou concorda com o substantivo mais próximo.

- *Ela tem pai e mãe louros.*

- *Ela tem pai e mãe loura.*

3 - Adjetivo funciona como predicativo: vai obrigatoriamente

para o plural.

- *O homem e o menino estavam perdidos.*

- *O homem e sua esposa estiveram hospedados aqui.*

#### **b) Um adjetivo anteposto a vários substantivos**

1 - Adjetivo anteposto normalmente concorda com o mais próximo.

- *Comi delicioso almoço e sobremesa.*

- *Provei deliciosa fruta e suco.*

2 - Adjetivo anteposto funcionando como predicativo: concorda com o mais próximo ou vai para o plural.

- *Estavam feridos o pai e os filhos.*

- *Estava ferido o pai e os filhos.*

#### **c) Um substantivo e mais de um adjetivo**

1- antecede todos os adjetivos com um artigo.

- *Falava fluentemente a língua inglesa e a espanhola.*

2- coloca o substantivo no plural.

- *Falava fluentemente as línguas inglesa e espanhola.*

#### **d) Pronomes de tratamento**

1 - sempre concordam com a 3ª pessoa.

- *Vossa Santidade esteve no Brasil.*

#### **e) Anexo, incluso, próprio, obrigado**

1 - Concordam com o substantivo a que se referem.

- *As cartas estão anexas.*

- *A bebida está inclusa.*

- *Precisamos de nomes próprios.*

- *Obrigado, disse o rapaz.*

#### **f) Um(a) e outro(a), num(a) e noutro(a)**

1 - Após essas expressões o substantivo fica sempre no singular e o adjetivo no plural.

- *Renato advogou um e outro caso fáceis.*

- *Pusemos numa e noutra bandeja rasas o peixe.*

#### **g) É bom, é necessário, é proibido**

1- Essas expressões não variam se o sujeito não vier precedido de artigo ou outro determinante.

- *Canja é bom. / A canja é boa.*

- *É necessário sua presença. / É necessária a sua presença.*

- *É proibido entrada de pessoas não autorizadas. / A entrada é proibida.*

#### **h) Muito, pouco, caro**

1- Como adjetivos: seguem a regra geral.

- *Comi muitas frutas durante a viagem.*

- *Pouco arroz é suficiente para mim.*

- *Os sapatos estavam caros.*

2- Como advérbios: são invariáveis.

- *Comi muito durante a viagem.*

- *Pouco lutei, por isso perdi a batalha.*

- *Comprei caro os sapatos.*

#### **i) Mesmo, bastante**

1- Como advérbios: invariáveis

- *Preciso mesmo da sua ajuda.*

- *Fiquei bastante contente com a proposta de emprego.*

2- Como pronomes: seguem a regra geral.

- *Seus argumentos foram bastantes para me convencer.*

- *Os mesmos argumentos que eu usei, você copiou.*

#### **j) Menos, alerta**

1- Em todas as ocasiões são invariáveis.

- *Preciso de menos comida para perder peso.*

- *Estamos alerta para suas chamadas.*

#### **k) Tal Qual**

1- “Tal” concorda com o antecedente, “qual” concorda com o consequente.

- *As garotas são vaidosas tais qual a tia.*

- *Os pais vieram fantasiados tais quais os filhos.*

**l) Possível**

1- Quando vem acompanhado de “mais”, “menos”, “melhor” ou “pior”, acompanha o artigo que precede as expressões.

*A mais possível das alternativas é a que você expôs. Os melhores cargos possíveis estão neste setor da empresa. As piores situações possíveis são encontradas nas favelas da cidade.*

**m) Meio**

1- Como advérbio: invariável.

*Estou meio (um pouco) insegura.*

2- Como numeral: segue a regra geral.

*Comi meia (metade) laranja pela manhã.*

**n) Só**

1- apenas, somente (advérbio): invariável.

*Só consegui comprar uma passagem.*

2- sozinho (adjetivo): variável.

*Estiveram sós durante horas.*

**Questões**

**01.** Indique o uso INCORRETO da concordância verbal ou nominal:

(A) Será descontada em folha sua contribuição sindical.

(B) Na última reunião, ficou acordado que se realizariam encontros semanais com os diversos interessados no assunto.

(C) Alguma solução é necessária, e logo!

(D) Embora tenha ficado demonstrado cabalmente a ocorrência de simulação na transferência do imóvel, o pedido não pode prosperar.

(E) A liberdade comercial da colônia, somada ao fato de D. João VI ter também elevado sua colônia americana à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves, possibilitou ao Brasil obter certa autonomia econômica.

**02.** Aponte a alternativa em que NÃO ocorre silepse (de gênero, número ou pessoa):

(A) “A gente é feito daquele tipo de talento capaz de fazer a diferença.”

(B) Todos sabemos que a solução não é fácil.

(C) Essa gente trabalhadora merecia mais, pois acordam às cinco horas para chegar ao trabalho às oito da manhã.

(D) Todos os brasileiros sabem que esse problema vem de longe...

(E) Senhor diretor, espero que Vossa Senhoria seja mais compreensivo.

**03.** A concordância nominal está INCORRETA em:

(A) A mídia julgou desnecessária a campanha e o envolvimento da empresa.

(B) A mídia julgou a campanha e a atuação da empresa desnecessária.

(C) A mídia julgou desnecessário o envolvimento da empresa e a campanha.

(D) A mídia julgou a campanha e a atuação da empresa desnecessárias.

**04.** Complete os espaços com um dos nomes colocados nos parênteses.

(A) Será que é \_\_\_ essa confusão toda? (necessário/necessária)

(B) Quero que todos fiquem \_\_\_. (alerta/alertas)

(C) Houve \_\_\_ razões para eu não voltar lá. (bastante/bastantes)

(D) Encontrei \_\_\_ a sala e os quartos. (vazia/vazios)

(E) A dona do imóvel ficou \_\_\_ desiludida com o inquilino. (meio/meia)

**05.** Quanto à concordância nominal, verifica-se ERRO em:

(A) O texto fala de uma época e de um assunto polêmicos.

(B) Tornou-se clara para o leitor a posição do autor sobre o assunto.

(C) Constata-se hoje a existência de homem, mulher e criança viciadas.

(D) Não será permitido visita de amigos, apenas a de parentes.

**Respostas**

**01. D\02. D\03. B**

**04. a) necessária b) alerta c) bastantes d) vazia e) meio**

**05. C**

**Regência verbal e nominal.**



**Regência Verbal e Nominal**

Dá-se o nome de regência à relação de subordinação que ocorre entre um verbo (ou um nome) e seus complementos. Ocupa-se em estabelecer relações entre as palavras, criando frases não ambíguas, que expressem efetivamente o sentido desejado, que sejam corretas e claras.

**Regência Verbal**

Termo Regente: VERBO

A regência verbal estuda a relação que se estabelece entre os verbos e os termos que os complementam (objetos diretos e objetos indiretos) ou caracterizam (adjuntos adverbiais).

O estudo da regência verbal permite-nos ampliar nossa capacidade expressiva, pois oferece oportunidade de conhecermos as diversas significações que um verbo pode assumir com a simples mudança ou retirada de uma preposição.

Observe:

*A mãe agrada o filho.* -> agradar significa acariciar, contentar.

*A mãe agrada ao filho.* -> agradar significa “causar agrado ou prazer”, satisfazer.

Logo, conclui-se que “agradar alguém” é diferente de “agradar a alguém”.

Saiba que:

O conhecimento do uso adequado das preposições é um dos aspectos fundamentais do estudo da regência verbal (e também nominal). As preposições são capazes de modificar completamente o sentido do que se está sendo dito. Veja os exemplos:

Cheguei ao metrô.

Cheguei no metrô.

No primeiro caso, o metrô é o lugar a que vou; no segundo caso, é o meio de transporte por mim utilizado. A oração “Cheguei no metrô”, popularmente usada a fim de indicar o lugar a que se vai, possui, no padrão culto da língua, sentido diferente. Aliás, é muito comum existirem divergências entre a regência coloquial, cotidiana de alguns verbos, e a regência culta.

Para estudar a regência verbal, agruparemos os verbos de acordo com sua transitividade. A transitividade, porém, não é um fato absoluto: um mesmo verbo pode atuar de diferentes formas em frases distintas.

**Verbos Intransitivos**

Os verbos intransitivos não possuem complemento. É importante, no entanto, destacar alguns detalhes relativos aos adjuntos adverbiais que costumam acompanhá-los.

a) Chegar, Ir

Normalmente vêm acompanhados de adjuntos adverbiais de lugar. Na língua culta, as preposições usadas para indicar destino ou direção são: *a, para*.

*Fui ao teatro.*

Adjunto Adverbial de Lugar

*Ricardo foi para a Espanha.*

Adjunto Adverbial de Lugar

b) Comparecer

O adjunto adverbial de lugar pode ser introduzido por *em* ou *a*.

*Comparecemos ao estádio (ou no estádio) para ver o último jogo.*

### **Verbos Transitivos Diretos**

Os verbos transitivos diretos são complementados por objetos diretos. Isso significa que não exigem preposição para o estabelecimento da relação de regência. Ao empregar esses verbos, devemos lembrar que os pronomes oblíquos *o, a, os, as* atuam como objetos diretos. Esses pronomes podem assumir as formas *lo, los, la, las* (após formas verbais terminadas em -r, -s ou -z) ou *no, na, nos, nas* (após formas verbais terminadas em sons nasais), enquanto *lhe* e *lhes* são, quando complementos verbais, objetos indiretos.

São verbos transitivos diretos, dentre outros: *abandonar, abençoar, aborrecer, abraçar, acompanhar, acusar, admirar, adorar, alegrar, ameaçar, amolar, amparar, auxiliar, castigar, condenar, conhecer, conservar, convidar, defender, eleger, estimar, humilhar, namorar, ouvir, prejudicar, prezar, proteger, respeitar, socorrer, suportar, ver, visitar.*

Na língua culta, esses verbos funcionam exatamente como o verbo *amar*:

*Amo aquele rapaz. / Amo-o.*

*Amo aquela moça. / Amo-a.*

*Amam aquele rapaz. / Amam-no.*

*Ele deve amar aquela mulher. / Ele deve amá-la.*

Obs.: os pronomes *lhe, lhes* só acompanham esses verbos para indicar posse (caso em que atuam como adjuntos adnominais).

*Quero beijar-lhe o rosto. (= beijar seu rosto)*

*Prejudicaram-lhe a carreira. (= prejudicaram sua carreira)*

*Conheço-lhe o mau humor! (= conheço seu mau humor)*

### **Verbos Transitivos Indiretos**

Os verbos transitivos indiretos são complementados por objetos indiretos. Isso significa que esses verbos exigem uma preposição para o estabelecimento da relação de regência. Os pronomes pessoais do caso oblíquo de terceira pessoa que podem atuar como objetos indiretos são o "*lhe*", o "*lhes*", para substituir pessoas. Não se utilizam os pronomes *o, os, a, as* como complementos de verbos transitivos indiretos. Com os objetos indiretos que não representam pessoas, usam-se pronomes oblíquos tônicos de terceira pessoa (*ele, ela*) em lugar dos pronomes átonos *lhe, lhes*.

Os verbos transitivos indiretos são os seguintes:

a) Consistir - Tem complemento introduzido pela preposição "*em*".

*A modernidade verdadeira consiste em direitos iguais para todos.*

b) Obedecer e Desobedecer - Possuem seus complementos introduzidos pela preposição "*a*".

*Devemos obedecer aos nossos princípios e ideais.*

*Eles desobedeceram às leis do trânsito.*

c) Responder - Tem complemento introduzido pela preposição "*a*". Esse verbo pede objeto indireto para indicar "*a quem*" ou "*ao que*" se responde.

*Respondi ao meu patrão.*

*Respondemos às perguntas.*

*Respondeu-lhe à altura.*

Obs.: o verbo responder, apesar de transitivo indireto quando exprime aquilo a que se responde, admite voz passiva analítica. Veja:

*O questionário foi respondido corretamente.*

*Todas as perguntas foram respondidas satisfatoriamente.*

d) Simpatizar e Antipatizar - Possuem seus complementos introduzidos pela preposição "*com*".

*Antipatizo com aquela apresentadora.*

*Simpatizo com os que condenam os políticos que governam para uma minoria privilegiada.*

### **Verbos Transitivos Diretos e Indiretos**

Os verbos transitivos diretos e indiretos são acompanhados

de um objeto direto e um indireto. Merecem destaque, nesse grupo:

### **Agradecer, Perdoar e Pagar**

São verbos que apresentam objeto direto relacionado a coisas e objeto indireto relacionado a pessoas.

Veja os exemplos:

*Agradeço aos ouvintes a audiência.*

Objeto Indireto      Objeto Direto

*Cristo ensina que é preciso perdoar o pecado ao pecador.*

Obj. Direto      Objeto Indireto

*Paguei o débito ao cobrador.*

Objeto Direto      Objeto Indireto

- O uso dos pronomes oblíquos átonos deve ser feito com particular cuidado. Observe:

*Agradeço o presente. / Agradeço-o.*

*Agradeço a você. / Agradeço-lhe.*

*Perdoei a ofensa. / Perdoei-a.*

*Perdoei ao agressor. / Perdoei-lhe.*

*Paguei minhas contas. / Paguei-as.*

*Paguei aos meus credores. / Paguei-lhes.*

### **Informar**

- Apresenta objeto direto ao se referir a coisas e objeto indireto ao se referir a pessoas, ou vice-versa.

*Informe os novos preços aos clientes.*

*Informe os clientes dos novos preços. (ou sobre os novos preços)*

- Na utilização de pronomes como complementos, veja as construções:

*Informei-os aos clientes. / Informei-lhes os novos preços.*

*Informe-os dos novos preços. / Informe-os deles. (ou sobre eles)*

Obs.: a mesma regência do verbo *informar* é usada para os seguintes: *avisar, certificar, notificar, cientificar, prevenir.*

### **Comparar**

Quando seguido de dois objetos, esse verbo admite as preposições "*a*" ou "*com*" para introduzir o complemento indireto.

*Comparei seu comportamento ao (ou com o) de uma criança.*

### **Pedir**

Esse verbo pede objeto direto de coisa (geralmente na forma de oração subordinada substantiva) e indireto de pessoa.

*Pedi-lhe favores.*

Objeto Indireto      Objeto Direto

*Pedi-lhe que mantivesse em silêncio.*

Objeto Indireto      Oração Subordinada Substantiva

Objetiva Direta

Saiba que:

1) A construção "*pedir para*", muito comum na linguagem cotidiana, deve ter emprego muito limitado na língua culta. No entanto, é considerada correta quando a palavra licença estiver subentendida.

*Peço (licença) para ir entregar-lhe os catálogos em casa.*

Observe que, nesse caso, a preposição "*para*" introduz uma oração subordinada adverbial final reduzida de infinitivo (*para ir entregar-lhe os catálogos em casa*).

2) A construção "*dizer para*", também muito usada popularmente, é igualmente considerada incorreta.

### **Preferir**

Na língua culta, esse verbo deve apresentar objeto indireto introduzido pela preposição "*a*". Por Exemplo:

*Prefiro qualquer coisa a abrir mão de meus ideais.*

*Prefiro trem a ônibus.*

Obs.: na língua culta, o verbo "*preferir*" deve ser usado sem termos intensificadores, tais como: *muito, antes, mil vezes, um milhão de vezes, mais*. A ênfase já é dada pelo prefixo existente no próprio verbo (*pre*).

**Mudança de Transitividade versus Mudança de Significado**

Há verbos que, de acordo com a mudança de transitividade, apresentam mudança de significado. O conhecimento das diferentes regências desses verbos é um recurso linguístico muito importante, pois além de permitir a correta interpretação de passagens escritas, oferece possibilidades expressivas a quem fala ou escreve. Dentre os principais, estão:

**AGRADAR**

1) Agradar é transitivo direto no sentido de fazer carinhos, acariciar.

*Sempre agrada o filho quando o revê. / Sempre o agrada quando o revê.*

*Cláudia não perde oportunidade de agradar o gato. / Cláudia não perde oportunidade de agradá-lo.*

2) Agradar é transitivo indireto no sentido de causar agrado a, satisfazer, ser agradável a. Rege complemento introduzido pela preposição "a".

*O cantor não agradou aos presentes.*

*O cantor não lhes agradou.*

**ASPIRAR**

1) Aspirar é transitivo direto no sentido de sorver, inspirar (o ar), inalar.

*Aspirava o suave aroma. (Aspirava-o)*

2) Aspirar é transitivo indireto no sentido de desejar, ter como ambição.

*Aspirávamos a melhores condições de vida. (Aspirávamos a elas)*

Obs.: como o objeto direto do verbo "aspirar" não é pessoa, mas coisa, não se usam as formas pronominais átonas "lhe" e "lhes" e sim as formas tônicas "a ele (s)", "a ela (s)". Veja o exemplo:

*Aspiravam a uma existência melhor. (= Aspiravam a ela)*

**ASSISTIR**

1) Assistir é transitivo direto no sentido de ajudar, prestar assistência a, auxiliar. Por Exemplo:

*As empresas de saúde negam-se a assistir os idosos.*

*As empresas de saúde negam-se a assisti-los.*

2) Assistir é transitivo indireto no sentido de ver, presenciar, estar presente, caber, pertencer.

Exemplos:

*Assistimos ao documentário.*

*Não assisti às últimas sessões.*

*Essa lei assiste ao inquilino.*

Obs.: no sentido de morar, residir, o verbo "assistir" é intransitivo, sendo acompanhado de adjunto adverbial de lugar introduzido pela preposição "em".

*Assistimos numa conturbada cidade.*

**CHAMAR**

1) Chamar é transitivo direto no sentido de convocar, solicitar a atenção ou a presença de.

*Por gentileza, vá chamar sua prima. / Por favor, vá chamá-la.*

*Chamei você várias vezes. / Chamei-o várias vezes.*

2) Chamar no sentido de denominar, apelidar pode apresentar objeto direto e indireto, ao qual se refere predicativo preposicionado ou não.

*A torcida chamou o jogador mercenário.*

*A torcida chamou ao jogador mercenário.*

*A torcida chamou o jogador de mercenário.*

*A torcida chamou ao jogador de mercenário.*

**CUSTAR**

1) Custar é intransitivo no sentido de ter determinado valor ou preço, sendo acompanhado de adjunto adverbial.

*Frutas e verduras não deveriam custar muito.*

2) No sentido de ser difícil, penoso, pode ser intransitivo ou transitivo indireto.

*Muito custa*

*viver tão longe da família.*

Verbo

Oração Subordinada Substantiva Subjetiva

Intransitivo

Reduzida de Infinitivo

*Custa-me (a mim)*

*crer que tomou realmente aquela atitude.*

Objeto

Oração Subordinada Substantiva Subjetiva

Indireto

Reduzida de Infinitivo

Obs.: a Gramática Normativa condena as construções que atribuem ao verbo "custar" um sujeito representado por pessoa. Observe o exemplo abaixo:

*Custei para entender o problema.*

Forma correta: *Custou-me entender o problema.*

**IMPLICAR**

1) Como transitivo direto, esse verbo tem dois sentidos:

a) dar a entender, fazer supor, pressupor

*Suas atitudes implicavam um firme propósito.*

b) Ter como consequência, trazer como consequência, acarretar, provocar

*Liberdade de escolha implica amadurecimento político de um povo.*

2) Como transitivo direto e indireto, significa comprometer, envolver

*Implicaram aquele jornalista em questões econômicas.*

Obs.: no sentido de antipatizar, ter implicância, é transitivo indireto e rege com preposição "com".

*Implicava com quem não trabalhasse arduamente.*

**PROCEDER**

1) Proceder é intransitivo no sentido de ser decisivo, ter cabimento, ter fundamento ou portar-se, comportar-se, agir. Nessa segunda acepção, vem sempre acompanhado de adjunto adverbial de modo.

*As afirmações da testemunha procediam, não havia como refutá-las.*

*Você procede muito mal.*

2) Nos sentidos de ter origem, derivar-se (rege a preposição "de") e fazer, executar (rege complemento introduzido pela preposição "a") é transitivo indireto.

*O avião procede de Maceió.*

*Procedeu-se aos exames.*

*O delegado procederá ao inquérito.*

**QUERER**

1) Querer é transitivo direto no sentido de desejar, ter vontade de, cobiçar.

*Querem melhor atendimento.*

*Queremos um país melhor.*

2) Querer é transitivo indireto no sentido de ter afeição, estimar, amar.

*Quero muito aos meus amigos.*

*Ele quer bem à linda menina.*

*Despede-se o filho que muito lhe quer.*

**VISAR**

1) Como transitivo direto, apresenta os sentidos de mirar, fazer pontaria e de pôr visto, rubricar.

*O homem visou o alvo.*

*O gerente não quis visar o cheque.*

2) No sentido de ter em vista, ter como meta, ter como objetivo, é transitivo indireto e rege a preposição "a".

*O ensino deve sempre visar ao progresso social.*

*Prometeram tomar medidas que visassem ao bem-estar público.*



**03.** Assinale a opção em que todos adjetivos podem ser seguidos pela mesma preposição:

- (A) ávido, bom, inconsequente
- (B) indigno, odioso, perito
- (C) leal, limpo, oneroso
- (D) orgulhoso, rico, sedento
- (E) oposto, pálido, sábio

**04.** “As mulheres da noite,.....o poeta faz alusão a colorir Aracaju,.....coração bate de noite, no silêncio”. A opção que completa corretamente as lacunas da frase acima é:

- (A) as quais, de cujo
- (B) a que, no qual
- (C) de que, o qual
- (D) às quais, cujo
- (E) que, em cujo

**05.** Com relação à Regência Nominal, indique a alternativa em que esta foi corretamente empregada.

- (A) A colocação de cartazes na rua foi proibida.
- (B) É bom aspirar ao ar puro do campo.
- (C) Ele foi na Grécia.
- (D) Obedeço o Código de Trânsito.

**Respostas**

**01. D\02. A\03. D\04. D\05. A**

**Colocação pronominal.**



**Colocação dos Pronomes Oblíquos Átonos**

De acordo com as autoras Rose Jordão e Clenir Bellezi, a colocação pronominal é a posição que os pronomes pessoais oblíquos átonos ocupam na frase em relação ao verbo a que se referem.

São pronomes oblíquos átonos: me, te, se, o, os, a, as, lhe, lhes, nos e vos.

O pronome oblíquo átono pode assumir três posições na oração em relação ao verbo:

1. próclise: pronome antes do verbo
2. ênclise: pronome depois do verbo
3. mesóclise: pronome no meio do verbo

**Próclise**

A próclise é aplicada antes do verbo quando temos:

- Palavras com sentido negativo:  
Nada me faz querer sair dessa cama.  
Não se trata de nenhuma novidade.

- Advérbios:  
Nesta casa se fala alemão.  
Naquele dia me falaram que a professora não veio.

- Pronomes relativos:  
A aluna que me mostrou a tarefa não veio hoje.  
Não vou deixar de estudar os conteúdos que me falaram.

- Pronomes indefinidos:  
Quem me disse isso?  
Todos se comoveram durante o discurso de despedida.

- Pronomes demonstrativos:  
Isso me deixa muito feliz!  
Aquilo me incentivou a mudar de atitude!

- Preposição seguida de gerúndio:  
Em se tratando de qualidade, o Brasil Escola é o site mais indicado à pesquisa escolar.

- Conjunção subordinativa:  
Vamos estabelecer critérios, conforme lhe avisaram.

**Ênclise**

A ênclise é empregada depois do verbo. A norma culta não aceita orações iniciadas com pronomes oblíquos átonos. A ênclise vai acontecer quando:

- O verbo estiver no imperativo afirmativo:  
Amem-se uns aos outros.  
Sigam-me e não terão derrotas.

- O verbo iniciar a oração:  
Diga-lhe que está tudo bem.  
Chamaram-me para ser sócio.

- O verbo estiver no infinitivo impessoal regido da preposição “a”:

Naquele instante os dois passaram a odiar-se.  
Passaram a cumprimentar-se mutuamente.

- O verbo estiver no gerúndio:  
Não quis saber o que aconteceu, fazendo-se de despreocupada.  
Despediu-se, beijando-me a face.

- Houver vírgula ou pausa antes do verbo:  
Se passar no vestibular em outra cidade, mudo-me no mesmo instante.  
Se não tiver outro jeito, alisto-me nas forças armadas.

**Mesóclise**

A mesóclise acontece quando o verbo está flexionado no futuro do presente ou no futuro do pretérito:

A prova realizar-se-á neste domingo pela manhã. (= ela se realizará)

Far-lhe-ei uma proposta irrecusável. (= eu farei uma proposta a você)

Fontes:

<http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf42.php>  
<http://www.brasilecola.com/gramatica/colocacao-pronominal.htm>

**Questões**

**01.** Considerada a norma culta escrita, há correta substituição de estrutura nominal por pronome em:

- (A) Agradeço antecipadamente sua Resposta // Agradeço-lhes antecipadamente.
- (B) do verbo fabricar se extraiu o substantivo fábrica. // do verbo fabricar se extraiu-lhe.
- (C) não faltam lexicógrafos // não faltam-os.
- (D) Gostaria de conhecer suas considerações // Gostaria de conhecê-las.
- (E) incluindo a palavra ‘aguardo’ // incluindo ela.

**02.** Caso fosse necessário substituir o termo destacado em “Basta apresentar um documento” por um pronome, de acordo com a norma-padrão, a nova redação deveria ser

- (A) Basta apresenta-lo.
- (B) Basta apresentar-lhe.
- (C) Basta apresenta-lhe.
- (D) Basta apresentá-la.
- (E) Basta apresentá-lo.

**03.** Em qual período, o pronome átono que substitui o sintagma em destaque tem sua colocação de acordo com a norma-padrão?

- (A) O porteiro não conhecia o portador do embrulho – conhecia-o
- (B) Meu pai tinha encontrado um marinheiro na praça Mauá – tinha encontrado-o.
- (C) As pessoas relatarão as suas histórias para o registro no Museu – relatá-las-ão.



(D) Quem explicou às crianças as histórias de seus antepassados? – explicou-lhes.

(E) Vinham perguntando às pessoas se aceitavam a ideia de um museu virtual – Lhes vinham perguntando.

**04.** De acordo com a norma-padrão e as questões gramaticais que envolvem o trecho “Frustrai-me por não ver o Escola”, é correto afirmar que

(A) “me” poderia ser deslocado para antes do verbo que acompanha.

(B) “me” deveria obrigatoriamente ser deslocado para antes do verbo que acompanha.

(C) a ênclise em “Frustrai-me” é facultativa.

(D) a inclusão do advérbio Não, no início da oração “Frustrai-me”, tornaria a próclise obrigatória.

(E) a ênclise em “Frustrai-me” é obrigatória.

**05.** A substituição do elemento grifado pelo pronome correspondente foi realizada de modo INCORRETO em:

(A) que permitiu à civilização = que lhe permitiu

(B) envolveu diferentes fatores = envolveu-os

(C) para fazer a dragagem = para fazê-la

(D) que desviava a água = que lhe desviava

(E) supriam a necessidade = supriam-na

#### Respostas

01. D/02. E/03. C/04. D/05. D

#### Crase.

#### Crise

A palavra crase é de origem grega e significa «fusão», «mistura». Na língua portuguesa, é o nome que se dá à «junção» de duas vogais idênticas. É de grande importância a crase da preposição “a” com o artigo feminino “a” (s), com o “a” inicial dos pronomes *aquele(s)*, *aquela(s)*, *aquilo* e com o “a” do relativo *a qual (as quais)*. Na escrita, utilizamos o acento grave ( ` ) para indicar a crase. O uso apropriado do acento grave depende da compreensão da fusão das duas vogais. É fundamental também, para o entendimento da crase, dominar a regência dos verbos e nomes que exigem a preposição “a”. Aprender a usar a crase, portanto, consiste em aprender a verificar a ocorrência simultânea de uma preposição e um artigo ou pronome.

#### Observe:

Vou a + a igreja.

Vou à igreja.

No exemplo acima, temos a ocorrência da preposição “a”, exigida pelo verbo *ir* (ir a algum lugar) e a ocorrência do artigo “a” que está determinando o substantivo feminino *igreja*. Quando ocorre esse encontro das duas vogais e elas se unem, a união delas é indicada pelo acento grave. Observe os outros exemplos:

Conheço a aluna.

Refiro-me à aluna.

No primeiro exemplo, o verbo é transitivo direto (*conhecer algo ou alguém*), logo não exige preposição e a crase não pode ocorrer. No segundo exemplo, o verbo é transitivo indireto (*referir-se a algo ou a alguém*) e exige a preposição “a”. Portanto, a crase é possível, desde que o termo seguinte seja feminino e admita o artigo feminino “a” ou um dos pronomes já especificados.

#### Veja os principais casos em que a crase NÃO ocorre:

1-) diante de substantivos masculinos:

*Andamos a cavalo.*

*Fomos a pé.*

2-) diante de verbos no infinitivo:

*A criança começou a falar.*

*Ela não tem nada a dizer.*

Obs.: como os verbos não admitem artigos, o “a” dos exemplos acima é apenas preposição, logo não ocorrerá crase.

3-) diante da maioria dos pronomes e das expressões de tratamento, com exceção das formas senhora, senhorita e dona:

*Diga a ela que não estarei em casa amanhã.*

*Entreguei a todos os documentos necessários.*

*Ele fez referência a Vossa Excelência no discurso de ontem.*

Os poucos casos em que ocorre crase diante dos pronomes podem ser identificados pelo método: troque a palavra feminina por uma masculina, caso na nova construção surgir a forma **ao**, ocorrerá crase. Por exemplo:

*Refiro-me à mesma pessoa. (Refiro-me ao mesmo indivíduo.)*

*Informe-me o ocorrido à senhora. (Informe-me o ocorrido ao senhor.)*

*Peça à própria Cláudia para sair mais cedo. (Peça ao próprio Cláudio para sair mais cedo.)*

4-) diante de numerais cardinais:

*Chegou a duzentos o número de feridos*

*Daqui a uma semana começa o campeonato.*

#### Casos em que a crase SEMPRE ocorre:

1-) diante de palavras femininas:

*Amanhã iremos à festa de aniversário de minha colega.*

*Sempre vamos à praia no verão.*

*Ela disse à irmã o que havia escutado pelos corredores.*

*Sou grata à população.*

*Fumar é prejudicial à saúde.*

*Este aparelho é posterior à invenção do telefone.*

2-) diante da palavra “moda”, com o sentido de “à moda de” (mesmo que a expressão *moda de* fique subentendida):

*O jogador fez um gol à (moda de) Pelé.*

*Usava sapatos à (moda de) Luís XV.*

*Estava com vontade de comer frango à (moda de) passarinho.*

*O menino resolveu vestir-se à (moda de) Fidel Castro.*

3-) na indicação de horas:

*Acordei às sete horas da manhã.*

*Elas chegaram às dez horas.*

*Foram dormir à meia-noite.*

4-) em locuções adverbiais, prepositivas e conjuntivas de que participam palavras femininas. Por exemplo:

|                 |             |               |                 |
|-----------------|-------------|---------------|-----------------|
| à tarde         | às ocultas  | às pressas    | à medida que    |
| à noite         | às claras   | às escondidas | à força         |
| à vontade       | à beça      | à larga       | à escuta        |
| às avessas      | à revelia   | à exceção de  | à imitação de   |
| à esquerda      | às turras   | às vezes      | à chave         |
| à direita       | à procura   | à deriva      | à toa           |
| à luz           | à sombra de | à frente de   | à proporção que |
| à semelhança de | às ordens   | à beira de    |                 |

#### Crise diante de Nomes de Lugar

Alguns nomes de lugar não admitem a anteposição do artigo “a”. Outros, entretanto, admitem o artigo, de modo que diante deles haverá crase, desde que o termo regente exija a preposição “a”. Para saber se um nome de lugar admite ou não a anteposição do artigo feminino “a”, deve-se substituir o termo regente por um verbo que peça a preposição “de” ou “em”. A ocorrência da contração “da” ou “na” prova que esse nome de lugar aceita o artigo e, por isso, haverá crase.

Por exemplo:  
 Vou à França. (Vim **da** [de+a] França. Estou **na** [em+a] França.)  
 Cheguei à Grécia. (Vim da Grécia. Estou na Grécia.)  
 Retornarei à Itália. (Vim da Itália. Estou na Itália.)  
 Vou a Porto Alegre. (Vim **de** Porto Alegre. Estou **em** Porto Alegre.)

- Minha dica: use a regrinha “Vou A volto **DA**, crase **HÁ**; vou A volto **DE**, crase **PRA QUÊ?**”

Ex: Vou **a** Campinas. = Volto **de** Campinas.

Vou à praia. = Volto **da** praia.

- **ATENÇÃO:** quando o nome de lugar estiver especificado, ocorrerá crase. Veja:

*Retornarei à São Paulo dos bandeirantes. = mesmo que, pela regrinha acima, seja a do “VOLTO DE” Irei à Salvador de Jorge Amado.*

### Crise diante dos Pronomes Demonstrativos Aquele (s), Aquela (s), Aquilo

Haverá crase diante desses pronomes sempre que o termo regente exigir a preposição “a”. Por exemplo:

|                  |            |          |               |                  |
|------------------|------------|----------|---------------|------------------|
| <i>Refiro-me</i> | <i>a</i>   | <i>+</i> | <i>aquele</i> | <i>atentado.</i> |
|                  | Preposição |          | Pronome       |                  |

*Refiro-me àquele atentado.*

O termo regente do exemplo acima é o verbo transitivo indireto referir (*referir-se a algo ou alguém*) e exige preposição, portanto, ocorre a crase. Observe este outro exemplo:

*Aluguei aquela casa.*

O verbo “alugar” é transitivo direto (*alugar algo*) e não exige preposição. Logo, a crase não ocorre nesse caso.

Veja outros exemplos:

*Dediquei àquela senhora todo o meu trabalho.*

*Quero agradecer àqueles que me socorreram.*

*Refiro-me àquilo que aconteceu com seu pai.*

*Não obedecerei àquele sujeito.*

### Crise com os Pronomes Relativos A Qual, As Quais

A ocorrência da crase com os pronomes relativos *a qual* e *as quais* depende do verbo. Se o verbo que rege esses pronomes exigir a preposição «a», haverá crase. É possível detectar a ocorrência da crase nesses casos utilizando a substituição do termo regido feminino por um termo regido masculino.

Por exemplo:

*A igreja à qual me refiro fica no centro da cidade.*

*O monumento ao qual me refiro fica no centro da cidade*

Caso surja a forma **ao** com a troca do termo, ocorrerá a crase.

Veja outros exemplos:

*São normas às quais todos os alunos devem obedecer.*

*Esta foi a conclusão à qual ele chegou.*

*Várias alunas às quais ele fez perguntas não souberam responder nenhuma das questões.*

*A sessão à qual assisti estava vazia.*

### Crise com o Pronome Demonstrativo “a”

A ocorrência da crase com o pronome demonstrativo “a” também pode ser detectada através da substituição do termo regente feminino por um termo regido masculino.

Veja:

*Minha revolta é ligada à do meu país.*

*Meu luto é ligado ao do meu país.*

*As orações são semelhantes às de antes.*

*Os exemplos são semelhantes aos de antes.*

*Suas perguntas são superiores às dele.*

*Seus argumentos são superiores aos dele.*

*Sua blusa é idêntica à de minha colega.*

*Seu casaco é idêntico ao de minha colega.*

### A Palavra Distância

Se a palavra distância estiver especificada, determinada, a crase deve ocorrer.

Por exemplo:

*Sua casa fica à distância de 100 Km daqui. (A palavra está determinada)*

*Todos devem ficar à distância de 50 metros do palco. (A palavra está especificada.)*

Se a palavra distância não estiver especificada, a crase não pode ocorrer.

Por exemplo:

*Os militares ficaram a distância.*

*Gostava de fotografar a distância.*

*Ensinou a distância.*

*Dizem que aquele médico cura a distância.*

*Reconheci o menino a distância.*

Observação: por motivo de clareza, para evitar ambiguidade, pode-se usar a crase.

Veja:

*Gostava de fotografar à distância.*

*Ensinou à distância.*

*Dizem que aquele médico cura à distância.*

### Casos em que a ocorrência da crase é FACULTATIVA

1-) diante de nomes próprios femininos:

Observação: é facultativo o uso da crase diante de nomes próprios femininos porque é facultativo o uso do artigo. Observe:

*Paula é muito bonita. Laura é minha amiga.*

*A Paula é muito bonita. A Laura é minha amiga.*

Como podemos constatar, é facultativo o uso do artigo feminino diante de nomes próprios femininos, então podemos escrever as frases abaixo das seguintes formas:

*Entreguei o cartão a Paula. Entreguei o cartão a Roberto.*

*Entreguei o cartão à Paula. Entreguei o cartão ao Roberto.*

2-) diante de pronome possessivo feminino:

Observação: é facultativo o uso da crase diante de pronomes possessivos femininos porque é facultativo o uso do artigo. Observe:

*Minha avó tem setenta anos. Minha irmã está esperando por você.*

*A minha avó tem setenta anos. A minha irmã está esperando por você.*

Sendo facultativo o uso do artigo feminino diante de pronomes possessivos femininos, então podemos escrever as frases abaixo das seguintes formas:

*Cedi o lugar a minha avó. Cedi o lugar a meu avô.*  
*Cedi o lugar à minha avó. Cedi o lugar ao meu avô.*

3-) depois da preposição até:

*Fui até a praia. ou Fui até à praia.*

*Acompanhe-o até a porta. ou Acompanhe-o até à porta.*

*A palestra vai até as cinco horas da tarde. ou*

*A palestra vai até às cinco horas da tarde.*

### Questões

**01.** No Brasil, as discussões sobre drogas parecem limitar-se \_\_\_\_ aspectos jurídicos ou policiais. É como se suas únicas consequências estivessem em legalismos, tecnicidades e estatísticas criminais. Raro ler \_\_\_\_ respeito envolvendo







---

---

# MATEMÁTICA

---

---





# Matemática

**Resolução de situações-problema, envolvendo: adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação ou radiciação com números racionais, nas suas representações fracionária ou decimal**



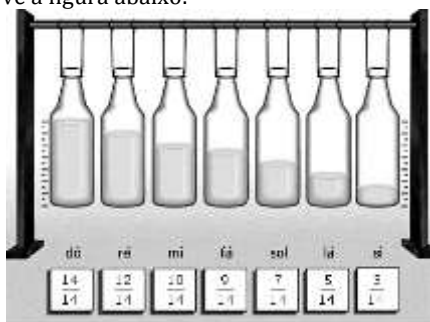
## NÚMEROS FRACIONÁRIOS

Quando um todo ou uma unidade é dividido em partes iguais, uma dessas partes ou a reunião de várias formam o que chamamos de uma fração do todo. Para se representar uma fração são, portanto, necessários dois números inteiros:

a) O primeiro, para indicar em quantas partes iguais foi dividida a unidade (ou todo) e que dá nome a cada parte e, por essa razão, chama-se **denominador** da fração;

b) O segundo, que indica o número de partes que foram reunidas ou tomadas da unidade e, por isso, chama-se **numerador** da fração. O numerador e o denominador constituem o que chamamos de termos da fração.

Observe a figura abaixo:



A primeira nota dó é 14/14 ou 1 inteiro, pois representa a fração cheia; a ré é 12/14 e assim sucessivamente.

## Nomenclaturas das Frações



— numerador: 3  
— denominador: 8  
fração:  $\frac{3}{8}$

**Numerador** → Indica quantas partes tomamos do total que foi dividida a unidade.

**Denominador** → Indica quantas partes iguais foi dividida a unidade.

No figura, lê-se: três oitavos.

-**Frações com denominadores de 1 a 10:** meios, terços, quartos, quintos, sextos, sétimos, oitavos, nonos e décimos.

-**Frações com denominadores potências de 10:** décimos, centésimos, milésimos, décimos de milésimos, centésimos de milésimos etc.

- **Denominadores diferentes dos citados anteriormente:** Enuncia-se o numerador e, em seguida, o denominador seguido da palavra "avos".

**Exemplos:**

$\frac{8}{25}$  lê-se : oito vinte cinco avos;

$\frac{2}{100}$  lê-se : dois centésimos;

## Tipos de Frações

- **Frações Próprias:** Numerador é menor que o denominador.

Exemplos:  $\frac{1}{6}$ ;  $\frac{5}{8}$ ;  $\frac{3}{4}$ ; ...

- **Frações Impróprias:** Numerador é maior ou igual ao denominador.

Exemplos:  $\frac{6}{5}$ ;  $\frac{8}{5}$ ;  $\frac{4}{3}$ ; ...

- **Frações aparentes:** Numerador é múltiplo do denominador. As mesmas pertencem também ao grupo das frações impróprias.

Exemplos:  $\frac{6}{1}$ ;  $\frac{8}{4}$ ;  $\frac{4}{2}$ ; ...

- **Frações particulares:** Para formamos uma fração de uma grandeza, dividimos esta pelo denominador e multiplicamos pelo numerador.

Exemplos:

1 - Se o numerador é igual a zero, a fração é igual a zero:  $0/7 = 0$ ;  $0/5 = 0$

2 - Se o denominador é 1, a fração é igual ao denominador:  $25/1 = 25$ ;  $325/1 = 325$

- Quando o **denominador é zero**, a fração não tem sentido, pois a **divisão por zero é impossível**.

- Quando o **numerador e denominador são iguais**, o resultado da divisão é sempre 1.

- **Números mistos:** Números compostos de **uma parte inteira e outra fracionária**. Podemos transformar uma fração imprópria na forma mista e vice versa.

Exemplos:

$$A) \frac{25}{7} = 3 \frac{4}{7} \Rightarrow$$

$$\frac{25}{7} = 3 \frac{4}{7}$$

$$B) 3 \frac{4}{7} = \frac{25}{7} \Rightarrow$$

$$3 \frac{4}{7} = \frac{(3 \times 7) + 4}{7} = \frac{21 + 4}{7} = \frac{25}{7}$$

- **Frações equivalentes:** Duas ou mais frações que apresentam a mesma parte da unidade.

Exemplo:

$$\frac{4}{8} = \frac{1}{2}; \text{ ou } \frac{4}{8} = \frac{2}{4}; \text{ ou } \frac{2}{4} = \frac{1}{2}$$

As frações  $\frac{4}{8}$ ,  $\frac{2}{4}$  e  $\frac{1}{2}$  são equivalentes.

-**Frações irredutíveis:** Frações onde o numerador e o denominador são primos entre si.

Exemplo:  $5/11$ ;  $17/29$ ;  $5/3$

## Comparação e simplificação de frações

### Comparação:

- Quando duas frações tem o **mesmo denominador**, a maior será aquela que possuir o maior numerador.

Exemplo:  $5/7 > 3/7$

- Quando os **denominadores são diferentes**, devemos reduzi-lo ao mesmo denominador.

Exemplo:  $7/6$  e  $3/7$

1º - Fazer o mmc dos denominadores  $\rightarrow \text{mmc}(6,7) = 42$

$$\frac{7}{6} \text{ e } \frac{3}{7} \rightarrow \frac{49}{42} \text{ e } \frac{18}{42}$$

2º - Compararmos as frações:

$49/42 > 18/42$ .

**Simplificação:** É dividir os termos por um mesmo número até obtermos termos menores que os iniciais. Com isso formamos frações equivalentes a primeira.

Exemplo:

$$\frac{4}{8} = \frac{1}{2}$$

## Operações com frações

### - Adição e Subtração

**Com mesmo denominador:** Conserva-se o denominador e soma-se ou subtrai-se os numeradores.

$$\frac{2}{8} + \frac{3}{8} = \frac{5}{8} \quad \frac{3}{6} - \frac{1}{6} = \frac{2}{6}$$

**Com denominadores diferentes:** Reduz-se ao mesmo denominador através do mmc entre os denominadores.

O processo é válido tanto para adição quanto para subtração.

Para encontrar o numerador, temos que dividir o M.M.C. pelos antigos denominadores e multiplicar o resultado da divisão pelos numeradores.

$$\frac{3}{5} + \frac{1}{2} = \frac{2 \times 3}{10 \times 5} + \frac{5 \times 1}{10 \times 2} = \frac{6}{10} + \frac{5}{10} = \frac{11}{10}$$

|   |    |
|---|----|
| 5 | 2  |
| 5 | 1  |
| 1 | 10 |

$$\frac{4}{7} - \frac{1}{3} = \frac{4 \cdot 3 - 7 \cdot 1}{21} = \frac{12 - 7}{21} = \frac{5}{21}$$

## Multiplicação e Divisão

- **Multiplicação:** É produto dos numeradores dados e dos denominadores dados.

Exemplo:

$$\frac{9}{2} \times \frac{32}{5} = \frac{288}{10}$$

Podemos ainda simplificar a fração resultante:

$$\frac{288}{10} = \frac{144}{5}$$

- **Divisão:** O quociente de uma fração é igual a primeira fração multiplicados pelo inverso da segunda fração.

Exemplo:

$$\frac{21}{8} \div \frac{3}{8} = \frac{21}{8} \times \frac{8}{3} = \frac{168}{24}$$

Simplificando a fração resultante:

$$\frac{168}{24} = \frac{7}{1}$$

## NÚMEROS DECIMAIS

O sistema de numeração decimal apresenta ordem posicional: unidades, dezenas, centenas, etc.

### Leitura e escrita dos números decimais

#### Exemplos:

| Centenas de milhar | Dezenas de milhar | Unidades de milhar | Centenas | Dezenas | Unidades | Décimas       | Centésimas | Milésimas |
|--------------------|-------------------|--------------------|----------|---------|----------|---------------|------------|-----------|
| 5                  | 7                 | 9                  | 3        | 6       | 8        | ,             | 4          | 1 3       |
| Parte inteira      |                   |                    |          |         |          | Parte decimal |            |           |

Lê-se: Quinhentos e setenta e nove mil, trezentos e sessenta e oito inteiros e quatrocentos e treze milésimos.

0,9  $\rightarrow$  nove décimos.

5,6  $\rightarrow$  cinco inteiros e seis décimos.

472,1256  $\rightarrow$  quatrocentos e setenta e dois inteiros e mil, duzentos, cinquenta e seis décimos-milésimos.

### Transformação de frações ordinárias em decimais e vice-versa

A quantidade de zeros corresponde ao número de casas decimais após a vírgula e vice-versa (transformar para fração).

$$0.31 = \frac{31}{100}$$

| Fração Decimal      | Números Decimais |
|---------------------|------------------|
| $\frac{117}{10}$    | 11,7             |
| $\frac{117}{100}$   | 1,17             |
| $\frac{117}{1000}$  | 0,117            |
| $\frac{117}{10000}$ | 0,0117           |

### Operações com números decimais

#### - Adição e Subtração

Na prática, a adição e a subtração de números decimais são obtidas de acordo com a seguinte regra:

- Igualamos o número de casas decimais, acrescentando zeros.

- Colocamos os números um abaixo do outro, deixando vírgula embaixo de vírgula.

- Somamos ou subtraímos os números decimais como se eles fossem números naturais.

- Na resposta colocamos a vírgula alinhada com a vírgula dos números dados.

#### Exemplos:



$$\begin{array}{r} 1,256 \\ +31,750 \\ \hline 33,006 \end{array} \quad \begin{array}{r} 0,050 \\ +1,325 \\ \hline 12,900 \end{array} \quad \begin{array}{r} 103,81 \\ -25,99 \\ \hline 77,82 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1,000 \\ -0,899 \\ \hline 0,101 \end{array}$$

### - Multiplicação

Na prática, a multiplicação de números decimais é obtida de acordo com as seguintes regras:

- Multiplicamos os números decimais como se eles fossem números naturais.

- No resultado, colocamos tantas casas decimais quantas forem as do primeiro fator somadas às dos outros fatores.

### Exemplos:

1)  $652,2 \times 2,03$

Disposição prática:

$$\begin{array}{r} 652,2 \rightarrow 1 \text{ casa decimal} \\ \times 2,03 \rightarrow 2 \text{ casas decimais} \\ \hline 19566 \\ 13044 \\ \hline 1323,966 \rightarrow 1 + 2 = 3 \text{ casas decimais} \end{array}$$

2)  $3,49 \times 2,5$

Disposição prática:

$$\begin{array}{r} 3,49 \rightarrow 2 \text{ casas decimais.} \\ \times 2,5 \rightarrow 1 \text{ casa decimal.} \\ \hline 1745 \\ + 698 \\ \hline 8,725 \rightarrow 3 \text{ casas decimais.} \end{array}$$

### - Divisão

Na prática, a divisão entre números decimais é obtida de acordo com as seguintes regras:

- Igualamos o número de casas decimais do dividendo e do divisor.

- Cortamos as vírgulas e efetuamos a divisão como se os números fossem naturais.

### Exemplos:

1)  $24 : 0,5$

Disposição prática:

$$\begin{array}{r} 24,0 \overline{) 0,5} \\ 40 \phantom{0} \\ \hline 0 \end{array}$$

Nesse caso, o resto da divisão é igual a zero. Assim sendo, a divisão é chamada de divisão exata e o quociente é exato.

2)  $31,775 : 15,5$

Disposição prática:

$$\begin{array}{r} 31,775 \overline{) 15,5} \\ \downarrow \\ 31,775 \overline{) 15,500} \\ \downarrow \\ 31775 \overline{) 15500} \end{array} \quad \begin{array}{r} 31775 \overline{) 15500} \\ -31000 \\ \hline 7750 \\ -7750 \\ \hline 0 \end{array}$$

Acrescentamos ao divisor a quantidade de zeros para que ele fique igual ao dividendo, e assim sucessivamente até chegarmos ao resto zero.

3)  $0,14 : 28$

Disposição prática:

$$\begin{array}{r} 0,14000 \overline{) 28,00} \\ 0000 \phantom{00} \\ \hline 0,005 \end{array}$$

4)  $2 : 16$

Disposição prática:

$$\begin{array}{r} 20 \overline{) 16} \\ 40 \phantom{0} \\ \hline 80 \\ \hline 0 \end{array}$$

### Referência

CABRAL, Luiz Claudio; NUNES, Mauro César – Matemática básica explicada passo a passo – Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

### Questões

**01. (Pref. Maranguape/CE – Prof. de educação básica – Matemática – GR Consultoria e Assessoria)** João gastou R\$ 23,00, equivalente a terça parte de  $\frac{3}{5}$  de sua mesada. Desse modo, a metade do valor da mesada de João é igual a:

- (A) R\$ 57,50;
- (B) R\$ 115,00;
- (C) R\$ 172,50;
- (D) R\$ 68,50;

**02. (EBSERH/ HUSM – UFSM/RS – Analista Administrativo – Administração – AOCF)** Uma revista perdeu  $\frac{1}{5}$  dos seus 200.000 leitores.

Quantos leitores essa revista perdeu?

- (A) 40.000.
- (B) 50.000.
- (C) 75.000.
- (D) 95.000.
- (E) 100.000.

**03. (METRÔ – Assistente Administrativo Júnior – FCC)** Dona Amélia e seus quatro filhos foram a uma doceria comer tortas. Dona Amélia comeu  $\frac{2}{3}$  de uma torta. O 1º filho comeu  $\frac{3}{2}$  do que sua mãe havia comido. O 2º filho comeu  $\frac{3}{2}$  do que o 1º filho havia comido. O 3º filho comeu  $\frac{3}{2}$  do que o 2º filho havia comido e o 4º filho comeu  $\frac{3}{2}$  do que o 3º filho havia comido. Eles compraram a menor quantidade de tortas inteiras necessárias para atender a todos. Assim, é possível calcular corretamente que a fração de uma torta que sobrou foi

- (A)  $\frac{5}{6}$ .
- (B)  $\frac{5}{9}$ .
- (C)  $\frac{7}{8}$ .
- (D)  $\frac{2}{3}$ .
- (E)  $\frac{5}{24}$ .

### Respostas

**01. Resposta: A.**

Vamos chamar de x a mesada.

Como ele gastou a terça parte  $\frac{1}{3}$  de  $\frac{3}{5}$  da mesada que equivale a 23,00. Podemos escrever da seguinte maneira:

$$\frac{1}{3} \cdot \frac{3}{5} x = \frac{x}{5} = 23 \rightarrow x = 23 \cdot 5 \rightarrow x = 115$$

Logo a metade de 115 =  $115/2 = 57,50$

**02. Resposta: A.**

$$\frac{1}{5} \cdot 200000 = 40000$$

**03. Resposta: E.**

Vamos chamar a quantidade de tortas de (x). Assim:

$$* \text{ Dona Amélia: } \frac{2}{3} \cdot 1 = \frac{2}{3}$$

$$* 1^{\circ} \text{ filho: } \frac{3}{2} \cdot \frac{2}{3} = 1$$

$$* 2^{\circ} \text{ filho: } \frac{3}{2} \cdot 1 = \frac{3}{2}$$

$$* 3^{\circ} \text{ filho: } \frac{3}{2} \cdot \frac{3}{2} = \frac{9}{4}$$

$$* 4^{\circ} \text{ filho: } \frac{3}{2} \cdot \frac{9}{4} = \frac{27}{8}$$

$$\frac{2}{3} + 1 + \frac{3}{2} + \frac{9}{4} + \frac{27}{8}$$

$$\frac{16 + 24 + 36 + 54 + 81}{24} = \frac{211}{24} = 8 \cdot \frac{24}{24} + \frac{19}{24} = 8 + \frac{19}{24}$$

Ou seja, eles comeram 8 tortas, mais 19/24 de uma torta. Por fim, a fração de uma torta que sobrou foi:

$$\frac{24}{24} - \frac{19}{24} = \frac{5}{24}$$

## Mínimo múltiplo comum; Máximo divisor comum



### MDC

O máximo divisor comum(MDC) de dois ou mais números é o maior número que é divisor comum de todos os números dados. Consideremos:

- o número 18 e os seus divisores naturais:  
 $D_+(18) = \{1, 2, 3, 6, 9, 18\}$ .

- o número 24 e os seus divisores naturais:  
 $D_+(24) = \{1, 2, 3, 4, 6, 8, 12, 24\}$ .

Podemos descrever, agora, os divisores comuns a 18 e 24:  
 $D_+(18) \cap D_+(24) = \{1, 2, 3, 6\}$ .

Observando os divisores comuns, podemos identificar o maior divisor comum dos números 18 e 24, ou seja:  $MDC(18, 24) = 6$ .

Outra técnica para o cálculo do MDC:

### Decomposição em fatores primos

Para obtermos o MDC de dois ou mais números por esse processo, procedemos da seguinte maneira:

- Decompomos cada número dado em fatores primos.

- O MDC é o produto dos **fatores comuns** obtidos, cada um deles elevado ao seu **menor expoente**.

### Exemplo:

Achar o MDC entre 300 e 504.

$$\begin{array}{r|l} 300 & 2 \\ 150 & 2 \\ 75 & 3 \\ 25 & 5 \\ 5 & 5 \\ 1 & \end{array}$$

$$\begin{array}{r|l} 504 & 2 \\ 252 & 2 \\ 126 & 2 \\ 63 & 3 \\ 21 & 3 \\ 7 & 7 \\ 1 & \end{array}$$

$$300 = 2^2 \cdot 3 \cdot 5^2$$

$$504 = 2^3 \cdot 3^2 \cdot 7$$

$$MDC(300, 504) = 2^2 \cdot 3 = 12$$

### MMC

O mínimo múltiplo comum(MMC) de dois ou mais números é o menor número positivo que é múltiplo comum de todos os números dados. Consideremos:

- O número 6 e os seus múltiplos positivos:  
 $M^*_+(6) = \{6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54, \dots\}$

- O número 8 e os seus múltiplos positivos:

$$M^*_+(8) = \{8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64, \dots\}$$

Podemos descrever, agora, os múltiplos positivos comuns:

$$M^*_+(6) \cap M^*_+(8) = \{24, 48, 72, \dots\}$$

Observando os múltiplos comuns, podemos identificar o mínimo múltiplo comum dos números 6 e 8, ou seja:  $MMC(6, 8) = 24$

Outra técnica para o cálculo do MMC:

### Decomposição isolada em fatores primos

Para obter o MMC de dois ou mais números por esse processo, procedemos da seguinte maneira:

- Decompomos cada número dado em fatores primos.

- O MMC é o produto dos **fatores comuns e não-comuns**, cada um deles elevado ao **seu maior expoente**.

### Exemplo:

Achar o MMC entre 18 e 120.

$$\begin{array}{r|l} 18 & 2 \\ 9 & 3 \\ 3 & 3 \\ 1 & \end{array}$$

$$\begin{array}{r|l} 120 & 2 \\ 60 & 2 \\ 30 & 2 \\ 15 & 3 \\ 5 & 5 \\ 1 & \end{array}$$

$$18 = 2 \cdot 3^2$$

$$120 = 2^3 \cdot 3 \cdot 5$$

$$MMC(18, 120) = 2^3 \cdot 3^2 \cdot 5 = 8 \cdot 9 \cdot 5 = 360$$

O produto do MDC e MMC é dado pela fórmula abaixo:

$$MDC(A, B) \cdot MMC(A, B) = A \cdot B$$

### Questões

**01.** Um professor quer guardar 60 provas amarelas, 72 provas verdes e 48 provas roxas, entre vários envelopes, de modo que cada envelope receba a mesma quantidade e o menor número possível de cada prova. Qual a quantidade de envelopes, que o professor precisará, para guardar as provas?

- (A) 4;  
(B) 6;  
(C) 12;  
(D) 15.

**02.** O policiamento em uma praça da cidade é realizado por um grupo de policiais, divididos da seguinte maneira:

| Grupo                 | Intervalo de passagem |
|-----------------------|-----------------------|
| Policiais a pé        | 40 em 40 minutos      |
| Policiais de moto     | 60 em 60 minutos      |
| Policiais em viaturas | 80 em 80 minutos      |

Toda vez que o grupo completo se encontra, troca informações sobre as ocorrências. O tempo mínimo em minutos, entre dois encontros desse grupo completo será:

- (A) 160  
(B) 200  
(C) 240  
(D) 150  
(E) 180

**03.** Na linha 1 de um sistema de Metrô, os trens partem 2,4 em 2,4 minutos. Na linha 2 desse mesmo sistema, os trens partem de 1,8 em 1,8 minutos. Se dois trens partem, simultaneamente das linhas 1 e 2 às 13 horas, o próximo horário desse dia em que partirão dois trens simultaneamente dessas duas linhas será às 13 horas,

- (A) 10 minutos e 48 segundos.  
(B) 7 minutos e 12 segundos.  
(C) 6 minutos e 30 segundos.  
(D) 7 minutos e 20 segundos.  
(E) 6 minutos e 48 segundos.

## Respostas

### 01. Resposta: D.

Fazendo o mdc entre os números teremos:

$$60 = 2^2 \cdot 3 \cdot 5$$

$$72 = 2^3 \cdot 3^2$$

$$48 = 2^4 \cdot 3$$

$$\text{Mdc}(60, 72, 48) = 2^2 \cdot 3 = 12$$

$$60/12 = 5$$

$$72/12 = 6$$

$$48/12 = 4$$

Somando a quantidade de envelopes por provas teremos:

$$5 + 6 + 4 = 15 \text{ envelopes ao todo.}$$

### 02. Resposta: C.

Devemos achar o mmc (40, 60, 80)

$$\begin{array}{r|l} 40, 60, 80 & 2 \\ 20, 30, 40 & 2 \\ 10, 15, 20 & 2 \\ 5, 15, 10 & 2 \\ 5, 15, 5 & 3 \\ 5, 5, 5 & 5 \\ 1, 1, 1 & \end{array}$$

$$\text{mmc}(40, 60, 80) = 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 5 = 240$$

### 03. Resposta: B.

Como os trens passam de 2,4 e 1,8 minutos, vamos achar o mmc(18, 24) e dividir por 10, assim acharemos os minutos

$$\begin{array}{r|l} 18, 24 & 2 \\ 9, 12 & 2 \\ 9, 6 & 2 \\ 9, 3 & 3 \\ 3, 1 & 3 \\ 1, 1 & \end{array}$$

$$\text{Mmc}(18, 24) = 72$$

Portanto, será 7,2 minutos

1 minuto --- 60s

0,2 --- x

$$x = 12 \text{ segundos}$$

Portanto se encontrarão depois de 7 minutos e 12 segundos

## Porcentagem

### PORCENTAGEM

**Razões de denominador 100** que são chamadas de *razões centesimais* ou *taxas percentuais* ou simplesmente de *porcentagem*. Servem para representar de uma maneira prática o "quanto" de um "todo" se está referenciando.

Costumam ser indicadas pelo numerador seguido do símbolo % (Lê-se: "por cento").

$$x\% = \frac{x}{100}$$

#### Exemplo:

Em uma classe com 30 alunos, 18 são rapazes e 12 são moças. Qual é a taxa percentual de rapazes na classe?

**Resolução:** A razão entre o número de rapazes e o total de alunos é  $\frac{18}{30}$ . Devemos expressar essa razão na forma centesimal, isto é, precisamos encontrar x tal que:

$$\frac{18}{30} = \frac{x}{100} \Rightarrow x = 60$$

E a taxa percentual de rapazes é 60%. Poderíamos ter dividido 18 por 30, obtendo:

$$\frac{18}{30} = 0,60(100\%) = 60\%$$

#### - Lucro e Prejuízo

É a diferença entre o preço de venda e o preço de custo.

Caso a diferença seja positiva, temos o **lucro(L)**, caso seja negativa, temos **prejuízo(P)**.

$$\text{Lucro (L)} = \text{Preço de Venda (V)} - \text{Preço de Custo (C)}.$$

Podemos ainda escrever:

$$C + L = V \text{ ou } L = V - C$$

$$P = C - V \text{ ou } V = C - P$$

A forma percentual é:

$$\begin{array}{l} \text{Lucro sobre o custo} = \frac{\text{lucro}}{\text{preço de custo}} \cdot 100\% \\ \text{Lucro sobre a venda} = \frac{\text{lucro}}{\text{preço de venda}} \cdot 100\% \end{array}$$

#### Exemplo:

Um objeto custa R\$ 75,00 e é vendido por R\$ 100,00.

Determinar:

- a) a porcentagem de lucro em relação ao preço de custo;
- b) a porcentagem de lucro em relação ao preço de venda.

#### Resolução:

$$\begin{array}{l} \text{Preço de custo} + \text{lucro} = \text{preço de venda} \rightarrow 75 + \text{lucro} = 100 \\ \rightarrow \text{Lucro} = \text{R\$ } 25,00 \end{array}$$

$$a) \frac{\text{lucro}}{\text{preço de custo}} \cdot 100\% \cong 33,33\%$$

$$b) \frac{\text{lucro}}{\text{preço de venda}} \cdot 100\% = 25\%$$

#### - Aumento e Desconto Percentuais

**A)** Aumentar um valor V em p%, equivale a multiplicá-lo por  $(1 + \frac{p}{100}) \cdot V$ .

Logo:

$$V_A = (1 + \frac{p}{100}) \cdot V$$

#### Exemplo:

**1** - Aumentar um valor V de 20%, equivale a multiplicá-lo por 1,20, pois:

$$(1 + \frac{20}{100}) \cdot V = (1 + 0,20) \cdot V = 1,20 \cdot V$$

**B)** Diminuir um valor V em p%, equivale a multiplicá-lo por  $(1 - \frac{p}{100}) \cdot V$ .

Logo:

$$V_D = (1 - \frac{p}{100}) \cdot V$$

#### Exemplo:

Diminuir um valor V de 40%, equivale a multiplicá-lo por 0,60, pois:

$$(1 - \frac{40}{100}) \cdot V = (1 - 0,40) \cdot V = 0,60 \cdot V$$

A esse valor final de  $(1 + \frac{p}{100})$  ou  $(1 - \frac{p}{100})$ , é o que chamamos de **fator de multiplicação**, muito útil para resolução de cálculos de porcentagem. O mesmo pode ser um **acréscimo** ou **decréscimo** no valor do produto.

### - Aumentos e Descontos Sucessivos

São valores que aumentam ou diminuem sucessivamente. Para efetuar os respectivos descontos ou aumentos, fazemos uso dos fatores de multiplicação.

#### Vejamos alguns exemplos:

1) Dois aumentos sucessivos de 10% equivalem a um único aumento de...?

Utilizando  $V_A = (1 + \frac{p}{100}) \cdot V \rightarrow V \cdot 1,1$ , como são dois de 10% temos  $\rightarrow V \cdot 1,1 \cdot 1,1 \rightarrow V \cdot 1,21$  Analisando o fator de multiplicação 1,21; concluímos que esses dois aumentos significam um único aumento de 21%.

Observe que: esses dois aumentos de 10% equivalem a 21% e não a 20%.

2) Dois descontos sucessivos de 20% equivalem a um único desconto de:

Utilizando  $V_D = (1 - \frac{p}{100}) \cdot V \rightarrow V \cdot 0,8 \cdot 0,8 \rightarrow V \cdot 0,64$ . Analisando o fator de multiplicação 0,64, observamos que esse percentual não representa o valor do desconto, mas sim o valor pago com o desconto. Para sabermos o valor que representa o desconto é só fazermos o seguinte cálculo:

$$100\% - 64\% = 36\%$$

Observe que: esses dois descontos de 20% equivalem a 36% e não a 40%.

#### Referências

IEZZI, Gelson - Fundamentos da Matemática - Vol. 11 - Financeira e Estatística Descritiva  
IEZZI, Gelson - Matemática Volume Único  
<http://www.porcentagem.org>  
<http://www.infoescola.com>

### Questões

01. Marcos comprou um produto e pagou R\$ 108,00, já inclusos 20% de juros. Se tivesse comprado o produto, com 25% de desconto, então, Marcos pagaria o valor de:

- (A) R\$ 67,50
- (B) R\$ 90,00
- (C) R\$ 75,00
- (D) R\$ 72,50

02. O departamento de Contabilidade de uma empresa tem 20 funcionários, sendo que 15% deles são estagiários. O departamento de Recursos Humanos tem 10 funcionários, sendo 20% estagiários. Em relação ao total de funcionários desses dois departamentos, a fração de estagiários é igual a

- (A) 1/5.
- (B) 1/6.
- (C) 2/5.
- (D) 2/9.
- (E) 3/5.

03. Quando calculamos 15% de 1.130, obtemos, como resultado

- (A) 150
- (B) 159,50;
- (C) 165,60;
- (D) 169,50.

### Respostas

#### 01. Resposta: A.

Como o produto já está acrescido de 20% juros sobre o seu preço original, temos que:

$$100\% + 20\% = 120\%$$

Precisamos encontrar o preço original (100%) da mercadoria para podermos aplicarmos o desconto. Utilizaremos uma regra de 3 simples para encontrarmos:

R\$       %

$$108 \text{ ---- } 120$$

$$X \text{ ---- } 100$$

$$120x = 108 \cdot 100 \rightarrow 120x = 10800 \rightarrow x = 10800/120 \rightarrow x = 90,00$$

O produto sem o juros, preço original, vale R\$ 90,00 e representa 100%. Logo se receber um desconto de 25%, significa ele pagará 75% ( $100 - 25 = 75\%$ )  $\rightarrow 90 \cdot 0,75 = 67,50$   
Então Marcos pagou R\$ 67,50.

#### 02. Resposta: B.

$$* \text{ Dep. Contabilidade: } \frac{15}{100} \cdot 20 = \frac{30}{10} = 3 \rightarrow 3 \text{ (estagiários)}$$

$$* \text{ Dep. R.H.: } \frac{20}{100} \cdot 10 = \frac{200}{100} = 2 \rightarrow 2 \text{ (estagiários)}$$

$$* \text{ Total} = \frac{\text{números estagiários}}{\text{números de funcionários}} = \frac{5}{30} = \frac{1}{6}$$

#### 03. Resposta: D.

$$15\% \text{ de } 1130 = 1130 \cdot 0,15 \text{ ou } 1130 \cdot 15/100 \rightarrow 169,50$$

## Razão e proporção



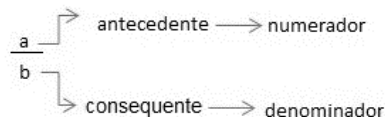
### RAZÃO

É o quociente entre dois números (quantidades, medidas, grandezas).

Sendo  $a$  e  $b$  dois números a sua razão, chama-se *razão de  $a$  para  $b$* :

$$\frac{a}{b} \text{ ou } a:b, \text{ com } b \neq 0$$

Onde:



#### Exemplo:

Em um vestibular para o curso de marketing, participaram 3600 candidatos para 150 vagas. A razão entre o número de vagas e o número de candidatos, nessa ordem, foi de

$$\frac{\text{número de vagas}}{\text{número de candidatos}} = \frac{150}{3600} = \frac{1}{24}$$

Lemos a fração como: Um vinte e quatro avós.

- Quando  $a$  e  $b$  forem medidas de uma mesma grandeza, essas devem ser expressas na mesma unidade.

#### - Razões Especiais

Escala  $\rightarrow$  Muitas vezes precisamos ilustrar distâncias muito grandes de forma reduzida, então utilizamos a escala, que é a razão da medida no mapa com a medida real (ambas na mesma unidade).

$$E = \frac{\text{medida no mapa}}{\text{medida real}}$$

Velocidade média  $\rightarrow$  É a razão entre a distância percorrida e o tempo total de percurso. As unidades utilizadas são km/h, m/s, entre outras.

$$V = \frac{\text{distância percorrida}}{\text{tempo total}}$$

Densidade  $\rightarrow$  É a razão entre a massa de um corpo e o seu volume. As unidades utilizadas são g/cm<sup>3</sup>, kg/m<sup>3</sup>, entre outras.

$$D = \frac{\text{massa do corpo}}{\text{volume do corpo}}$$

### PROPORÇÃO

É uma igualdade entre duas razões.

Dada as razões  $\frac{a}{b}$  e  $\frac{c}{d}$ , à sentença de igualdade  $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$  chama-se proporção.

Onde:

$$\begin{array}{ccc} \frac{a}{b} = \frac{c}{d} & \begin{array}{l} b \text{ e } c \Rightarrow \text{meios} \\ a \text{ e } d \Rightarrow \text{extremos} \end{array} \end{array}$$

#### - Propriedades da Proporção

##### 1 - Propriedade Fundamental

O produto dos meios é igual ao produto dos extremos, isto é, **a . d = b . c**

Exemplo:

Na proporção  $\frac{45}{30} = \frac{9}{6}$ , (lê-se: "45 esta para 30, assim como 9 esta para 6."), aplicando a propriedade fundamental, temos:  $45.6 = 30.9 = 270$

2 - A soma dos dois primeiros termos está para o primeiro (ou para o segundo termo), assim como a soma dos dois últimos está para o terceiro (ou para o quarto termo).

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \rightarrow \frac{a+b}{a} = \frac{c+d}{c} \text{ ou } \frac{a+b}{b} = \frac{c+d}{d}$$

3 - A diferença entre os dois primeiros termos está para o primeiro (ou para o segundo termo), assim como a diferença entre os dois últimos está para o terceiro (ou para o quarto termo).

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \rightarrow \frac{a-b}{a} = \frac{c-d}{c} \text{ ou } \frac{a-b}{b} = \frac{c-d}{d}$$

4 - A soma dos antecedentes está para a soma dos consequentes, assim como cada antecedente está para o seu consequente.

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \rightarrow \frac{a+c}{b+d} = \frac{a}{b} \text{ ou } \frac{a+c}{b+d} = \frac{c}{d}$$

5 - A diferença dos antecedentes está para a diferença dos consequentes, assim como cada antecedente está para o seu consequente.

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \rightarrow \frac{a-c}{b-d} = \frac{a}{b} \text{ ou } \frac{a-c}{b-d} = \frac{c}{d}$$

#### - Problema envolvendo razão e proporção

Em um concurso participaram 3000 pessoas e foram aprovadas 1800. A razão do número de candidatos aprovados para o total de candidatos participantes do concurso é:

- A) 2/3
- B) 3/5
- C) 5/10
- D) 2/7
- E) 6/7

Resolução:

$$\frac{\text{número de candidatos aprovados}}{\text{número total de candidatos}} = \frac{1800}{3000} = \frac{18^3}{30^3} = \frac{3}{5}$$

Resposta "B"

#### Referências

IEZZI, Gelson - Fundamentos da Matemática - Vol. 11 - Financeira e Estatística Descritiva  
IEZZI, Gelson - Matemática Volume Único  
<http://educacao.globo.com>

### Questões

**01.** André, Bruno, Carlos e Diego são irmãos e suas idades formam, na ordem apresentada, uma proporção. Considere que André tem 3 anos, Diego tem 18 anos e Bruno é 3 anos mais novo que Carlos. Assim, a soma das idades, destes quatro irmãos, é igual a

- (A) 30
- (B) 32;
- (C) 34;
- (D) 36.

**02.** Alfredo irá doar seus livros para três bibliotecas da universidade na qual estudou. Para a biblioteca de matemática, ele doará três quartos dos livros, para a biblioteca de física, um terço dos livros restantes, e para a biblioteca de química, 36 livros. O número de livros doados para a biblioteca de física será

- (A) 16.
- (B) 22.
- (C) 20.
- (D) 24.
- (E) 18.

**03.** Foram construídos dois reservatórios de água. A razão entre os volumes internos do primeiro e do segundo é de 2 para 5, e a soma desses volumes é  $14m^3$ . Assim, o valor absoluto da diferença entre as capacidades desses dois reservatórios, em litros, é igual a

- (A) 8000.
- (B) 6000.
- (C) 4000.
- (D) 6500.
- (E) 9000.

### Respostas

#### 01. Resposta: D.

Pelo enunciado temos que:

$$A = 3$$

$$B = C - 3$$

$$C$$

$$D = 18$$

Como eles são proporcionais podemos dizer que:

$$\frac{A}{B} = \frac{C}{D} \rightarrow \frac{3}{C-3} = \frac{C}{18} \rightarrow C^2 - 3C = 3.18 \rightarrow C^2 - 3C - 54 = 0$$

Vamos resolver a equação do 2º grau:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

$$\rightarrow \frac{-(-3) \pm \sqrt{(-3)^2 - 4.1.(-54)}}{2.1} \rightarrow \frac{3 \pm \sqrt{225}}{2}$$

$$\rightarrow \frac{3 \pm 15}{2}$$

$$x_1 = \frac{3+15}{2} = \frac{18}{2} = 9 \therefore x_2 = \frac{3-15}{2} = \frac{-12}{2} = -6$$

Como não existe idade negativa, então vamos considerar somente o 9. Logo C = 9

$$B = C - 3 = 9 - 3 = 6$$

$$\text{Somando teremos: } 3 + 6 + 9 + 18 = 36$$

#### 02. Resposta: E.

X = total de livros

Matemática =  $\frac{3}{4}x$ , restou  $\frac{1}{4}$  de x

$$\text{Física} = \frac{1}{3} \cdot \frac{1}{4}x = \frac{1}{12}x$$



Química = 36 livros

Logo o número de livros é:  $\frac{3}{4}x + \frac{1}{12}x + 36 = x$

Fazendo o mmc dos denominadores (4,12) = 12

Logo:

$$\frac{9x + 1x + 432 = 12x}{12} \rightarrow 10x + 432 = 12x$$

$$\rightarrow 12x - 10x = 432 \rightarrow 2x = 432 \rightarrow$$

$$x = \frac{432}{2} \rightarrow x = 216$$

Como a Biblioteca de Física ficou com  $\frac{1}{12}x$ , logo teremos:

$$\frac{1}{12} \cdot 216 = \frac{216}{12} = 18$$

**03. Resposta: B.**

Primeiro: 2k

Segundo: 5k

$$2k + 5k = 14 \rightarrow 7k = 14 \rightarrow k = 2$$

Primeiro:  $2 \cdot 2 = 4$

Segundo:  $5 \cdot 2 = 10$

Diferença:  $10 - 4 = 6 \text{ m}^3$

$1 \text{ m}^3 \text{-----} 1000 \text{L}$

$6 \text{-----} x$

$$x = 6000 \text{ L}$$

### Regra de três simples ou composta



#### REGRA DE TRÊS SIMPLES

Os problemas que envolvem duas grandezas diretamente ou inversamente proporcionais podem ser resolvidos através de um processo prático, chamado **regra de três simples**.

Vejam a tabela abaixo:

| Grandezas                               | Relação        | Descrição                                                                                                                      |
|-----------------------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nº de funcionário x serviço             | <b>Direta</b>  | <b>MAIS</b> funcionários contratados demanda <b>MAIS</b> serviço produzido                                                     |
| Nº de funcionário x tempo               | <b>Inversa</b> | <b>MAIS</b> funcionários contratados exigem <b>MENOS</b> tempo de trabalho                                                     |
| Nº de funcionário x eficiência          | <b>Inversa</b> | <b>MAIS</b> eficiência (dos funcionários) exige <b>MENOS</b> funcionários contratados                                          |
| Nº de funcionário x grau de dificuldade | <b>Direta</b>  | Quanto <b>MAIOR</b> o grau de dificuldade de um serviço, <b>MAIS</b> funcionários deverão ser contratados                      |
| Serviço x tempo                         | <b>Direta</b>  | <b>MAIS</b> serviço a ser produzido exige <b>MAIS</b> tempo para realiza-lo                                                    |
| Serviço x eficiência                    | <b>Direta</b>  | Quanto <b>MAIOR</b> for a eficiência dos funcionários, <b>MAIS</b> serviço será produzido                                      |
| Serviço x grau de dificuldade           | <b>Inversa</b> | Quanto <b>MAIOR</b> for o grau de dificuldade de um serviço, <b>MENOS</b> serviços serão produzidos                            |
| Tempo x eficiência                      | <b>Inversa</b> | Quanto <b>MAIOR</b> for a eficiência dos funcionários, <b>MENOS</b> tempo será necessário para realizar um determinado serviço |
| Tempo x grau de dificuldade             | <b>Direta</b>  | Quanto <b>MAIOR</b> for o grau de dificuldade de um serviço, <b>MAIS</b> tempo será necessário                                 |

|  |  |                                   |
|--|--|-----------------------------------|
|  |  | para realizar determinado serviço |
|--|--|-----------------------------------|

**Exemplos:**

**1)** Um carro faz 180 km com 15L de álcool. Quantos litros de álcool esse carro gastaria para percorrer 210 km?

O problema envolve duas grandezas: distância e litros de álcool.

Indiquemos por x o número de litros de álcool a ser consumido.

Coloquemos as grandezas de mesma espécie em uma mesma coluna e as grandezas de espécies diferentes que se correspondem em uma mesma linha:

| Distância (km) |     | Litros de álcool |
|----------------|-----|------------------|
| 180            | --- | 15               |
| 210            | --- | x                |

Na coluna em que aparece a variável x ("litros de álcool"), vamos colocar uma flecha:

| Distância (km) |     | Litros de álcool |
|----------------|-----|------------------|
| 180            | --- | 15               |
| 210            | --- | x                |

Observe que, se duplicarmos a distância, o consumo de álcool também duplica. Então, as grandezas **distância** e **litros de álcool** são **diretamente proporcionais**. No esquema que estamos montando, indicamos esse fato colocando uma flecha na coluna "distância" no **mesmo sentido** da flecha da coluna "litros de álcool":

| Distância (km) |     | Litros de álcool |
|----------------|-----|------------------|
| 180            | --- | 15               |
| 210            | --- | x                |

As setas estão no mesmo sentido

Armando a proporção pela orientação das flechas, temos:

$$\frac{180}{210} = \frac{15}{x}$$

→ como 180 e 210 podem ser simplificados por 30, temos:

$$\frac{180:30}{210:30} = \frac{15:30}{x:30} = \frac{15}{210} = \frac{15}{x}$$

→ multiplicando cruzado (produto do meio pelos extremos)

$$\rightarrow 6x = 7.156x = 105 \rightarrow x = \frac{105}{6} = 17,5$$

Resposta: O carro gastaria 17,5 L de álcool.

**2)** Viajando de automóvel, à velocidade de 50 km/h, eu gastaria 7 h para fazer certo percurso. Aumentando a velocidade para 80 km/h, em quanto tempo farei esse percurso?

Indicando por x o número de horas e colocando as grandezas de mesma espécie em uma mesma coluna e as grandezas de espécies diferentes que se correspondem em uma mesma linha, temos:

| Velocidade (km/h) |     | Tempo (h) |
|-------------------|-----|-----------|
| 50                | --- | 7         |
| 80                | --- | x         |

Na coluna em que aparece a variável x ("tempo"), vamos colocar uma flecha:

| Velocidade (km/h) |     | Tempo (h) |
|-------------------|-----|-----------|
| 50                | --- | 7         |
| 80                | --- | x         |

Observe que, se duplicarmos a velocidade, o tempo fica reduzido à metade. Isso significa que as grandezas **velocidade** e **tempo** são **inversamente proporcionais**. No nosso

esquema, esse fato é indicado colocando-se na coluna "velocidade" uma flecha em **sentido contrário** ao da flecha da coluna "tempo":

| Velocidade (km/h) |     | Tempo (h) |
|-------------------|-----|-----------|
| ↑ 50              | --- | 7 ↓       |
| ↑ 80              | --- | x ↓       |

As setas em **sentido contrário**

Na montagem da proporção devemos seguir o sentido das flechas. Assim, temos:

$$\frac{7}{x} = \frac{80}{50}, \text{ invertamos este lado} \rightarrow \frac{7}{x} = \frac{80^8}{50^5} \rightarrow 7.5 = 8.x$$

$$x = \frac{35}{8} \rightarrow x = 4,375 \text{ horas}$$

Como 0,375 corresponde 22 minutos (0,375 x 60 minutos), então o percurso será feito em 4 horas e 22 minutos aproximadamente.

3) Ao participar de um treino de fórmula Indy, um competidor, imprimindo a velocidade média de 180 km/h, faz o percurso em 20 segundos. Se a sua velocidade fosse de 300 km/h, que tempo teria gasto no percurso?

Vamos representar pela letra x o tempo procurado.

Estamos relacionando dois valores da grandeza velocidade (180 km/h e 300 km/h) com dois valores da grandeza tempo (20 s e x s).

Queremos determinar um desses valores, conhecidos os outros três.

| Velocidade (km/h) |     | Tempo (s) |
|-------------------|-----|-----------|
| ↑ 180             | --- | 20 ↓      |
| ↑ 300             | --- | x ↓       |

Se duplicarmos a velocidade inicial do carro, o tempo gasto para fazer o percurso cairá para a metade; logo, as grandezas são inversamente proporcionais. Assim, os números 180 e 300 são inversamente proporcionais aos números 20 e x.

Daí temos:

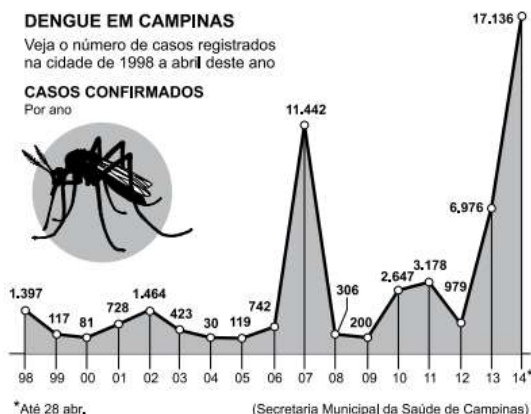
$$180.20 = 300.x \rightarrow 300x = 3600 \rightarrow x = \frac{3600}{300}$$

$$x = 12$$

Conclui-se, então, que se o competidor tivesse andando em 300 km/h, teria gasto 12 segundos para realizar o percurso.

### Questões

01. (PM/SP - Oficial Administrativo - VUNESP) Em 3 de maio de 2014, o jornal Folha de S. Paulo publicou a seguinte informação sobre o número de casos de dengue na cidade de Campinas.



De acordo com essas informações, o número de casos registrados na cidade de Campinas, até 28 de abril de 2014, teve um aumento em relação ao número de casos registrados em 2007, aproximadamente, de

- (A) 70%.
- (B) 65%.
- (C) 60%.
- (D) 55%.
- (E) 50%.

02. (FUNDUNESP - Assistente Administrativo - VUNESP) Um título foi pago com 10% de desconto sobre o valor total. Sabendo-se que o valor pago foi de R\$ 315,00, é correto afirmar que o valor total desse título era de

- (A) R\$ 345,00.
- (B) R\$ 346,50.
- (C) R\$ 350,00.
- (D) R\$ 358,50.
- (E) R\$ 360,00.

03. (PREF. IMARUÍ - AGENTE EDUCADOR - PREF. IMARUÍ) Manoel vendeu seu carro por R\$27.000,00(vinte e sete mil reais) e teve um prejuízo de 10%(dez por cento) sobre o valor de custo do tal veículo, por quanto Manoel adquiriu o carro em questão?

- (A) R\$24.300,00
- (B) R\$29.700,00
- (C) R\$30.000,00
- (D) R\$33.000,00
- (E) R\$36.000,00

### Respostas

01. Resposta: E.

Utilizaremos uma regra de três simples:

|                                                                 |           |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|
| ano                                                             | %         |
| 11442                                                           | ----- 100 |
| 17136                                                           | ----- x   |
| $11442.x = 17136 \cdot 100 \quad x = 1713600 / 11442 = 149,8\%$ |           |
| (aproximado)                                                    |           |
| $149,8\% - 100\% = 49,8\%$                                      |           |
| Aproximando o valor, teremos 50%                                |           |

02. Resposta: C.

Se R\$ 315,00 já está com o desconto de 10%, então R\$ 315,00 equivale a 90% (100% - 10%).

Utilizaremos uma regra de três simples:

|                                                          |           |
|----------------------------------------------------------|-----------|
| \$                                                       | %         |
| 315                                                      | ----- 90  |
| x                                                        | ----- 100 |
| $90.x = 315 \cdot 100 \quad x = 31500 / 90 = R\$ 350,00$ |           |

03. Resposta: C.

Como ele teve um prejuízo de 10%, quer dizer 27000 é 90% do valor total.

|       |           |
|-------|-----------|
| Valor | %         |
| 27000 | ----- 90  |
| X     | ----- 100 |

$$\frac{27000}{x} = \frac{90^9}{100^{10}} \rightarrow \frac{27000}{x} = \frac{9}{10} \rightarrow 9.x = 27000.10 \rightarrow 9x = 270000$$

$$\rightarrow x = 30000.$$

### REGRAS DE TRÊS COMPOSTA

O processo usado para resolver problemas que envolvem mais de duas grandezas, diretamente ou inversamente proporcionais, é chamado **regra de três composta**.

Exemplos:

1) Em 4 dias 8 máquinas produziram 160 peças. Em quanto tempo 6 máquinas iguais às primeiras produziram 300 dessas peças?

Indiquemos o número de dias por  $x$ . Coloquemos as grandezas de mesma espécie em uma só coluna e as grandezas de espécies diferentes que se correspondem em uma mesma linha. Na coluna em que aparece a variável  $x$  ("dias"), coloquemos uma flecha:

| Máquinas | Peças | Dias |
|----------|-------|------|
| 8        | 160   | 4    |
| 6        | 300   | $x$  |

Comparemos cada grandeza com aquela em que está o  $x$ .

As grandezas **peças** e **dias** são diretamente proporcionais. No nosso esquema isso será indicado colocando-se na coluna "peças" uma flecha no **mesmo sentido** da flecha da coluna "dias":

| Máquinas | Peças | Dias |
|----------|-------|------|
| 8        | 160   | 4    |
| 6        | 300   | $x$  |

As grandezas **máquinas** e **dias** são inversamente proporcionais (duplicando o número de máquinas, o número de dias fica reduzido à metade). No nosso esquema isso será indicado colocando-se na coluna (máquinas) uma flecha no sentido contrário ao da flecha da coluna "dias":

| Máquinas | Peças | Dias |
|----------|-------|------|
| 8        | 160   | 4    |
| 6        | 300   | $x$  |

Agora vamos montar a proporção, igualando a razão que contém o  $x$ , que é  $\frac{4}{x}$ , com o produto das outras razões, obtidas

segundo a orientação das flechas  $\left(\frac{6}{8} \cdot \frac{160}{300}\right)$ :

$$\frac{4}{x} = \frac{6}{8} \cdot \frac{160}{300}$$

Simplificando as proporções obtemos:

$$\frac{4}{x} = \frac{2}{5} \rightarrow 2x = 4.5 \rightarrow x = \frac{4.5}{2} \rightarrow x = 10$$

Resposta: Em 10 dias.

2) Uma empreiteira contratou 210 pessoas para pavimentar uma estrada de 300 km em 1 ano. Após 4 meses de serviço, apenas 75 km estavam pavimentados. Quantos empregados ainda devem ser contratados para que a obra seja concluída no tempo previsto?

Comparemos cada grandeza com aquela em que está o  $x$ .

As grandezas **"pessoas"** e **"tempo"** são inversamente proporcionais (duplicando o número de pessoas, o tempo fica reduzido à metade). No nosso esquema isso será indicado colocando-se na coluna "tempo" uma flecha no sentido contrário ao da flecha da coluna "pessoas":

| Pessoas | Estrada | Tempo |
|---------|---------|-------|
| 210     | 75      | 4     |
| $x$     | 225     | 8     |

As grandezas **"pessoas"** e **"estrada"** são diretamente proporcionais. No nosso esquema isso será indicado

colocando-se na coluna "estrada" uma flecha no **mesmo sentido** da flecha da coluna "pessoas":

| Pessoas | Estrada | Tempo |
|---------|---------|-------|
| 210     | 75      | 4     |
| $x$     | 225     | 8     |

$$\frac{210}{x} = \frac{75}{225} \cdot \frac{8}{4} \rightarrow \frac{210}{x} = \frac{2}{3} \rightarrow 210.3 = 2x \rightarrow 2x = 630 \rightarrow x = 315$$

Como já haviam 210 pessoas trabalhando, logo  $315 - 210 = 105$  pessoas.

Resposta: Devem ser contratados 105 pessoas.

#### Referências

MARIANO, Fabrício - Matemática Financeira para Concursos - 3ª Edição - Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

#### Questões

01. (CÂMARA DE SÃO PAULO/SP - TÉCNICO ADMINISTRATIVO - FCC) O trabalho de varrição de 6.000 m<sup>2</sup> de calçada é feita em um dia de trabalho por 18 varredores trabalhando 5 horas por dia. Mantendo-se as mesmas proporções, 15 varredores varrerão 7.500 m<sup>2</sup> de calçadas, em um dia, trabalhando por dia, o tempo de

- (A) 8 horas e 15 minutos.
- (B) 9 horas.
- (C) 7 horas e 45 minutos.
- (D) 7 horas e 30 minutos.
- (E) 5 horas e 30 minutos.

02. (PREF. CORBÉLIA/PR - CONTADOR - FAUEL) Uma equipe constituída por 20 operários, trabalhando 8 horas por dia durante 60 dias, realiza o calçamento de uma área igual a 4800 m<sup>2</sup>. Se essa equipe fosse constituída por 15 operários, trabalhando 10 horas por dia, durante 80 dias, faria o calçamento de uma área igual a:

- (A) 4500 m<sup>2</sup>
- (B) 5000 m<sup>2</sup>
- (C) 5200 m<sup>2</sup>
- (D) 6000 m<sup>2</sup>
- (E) 6200 m<sup>2</sup>

03. (PC/SP - OFICIAL ADMINISTRATIVO - VUNESP) Dez funcionários de uma repartição trabalham 8 horas por dia, durante 27 dias, para atender certo número de pessoas. Se um funcionário doente foi afastado por tempo indeterminado e outro se aposentou, o total de dias que os funcionários restantes levarão para atender o mesmo número de pessoas, trabalhando uma hora a mais por dia, no mesmo ritmo de trabalho, será:

- (A) 29.
- (B) 30.
- (C) 33.
- (D) 28.
- (E) 31.

#### Respostas

01. Resposta: D.

Comparando-se cada grandeza com aquela onde está o  $x$ .  
M<sup>2</sup>↑ varredores↓ horas↑

6000-----18----- 5  
7500-----15----- x

Quanto mais a área, mais horas (diretamente proporcionais)

Quanto menos trabalhadores, mais horas (inversamente proporcionais)



$$\frac{5}{x} = \frac{6000}{7500} \cdot \frac{15}{18}$$

$$6000 \cdot 15 \cdot x = 5 \cdot 7500 \cdot 18$$

$$90000x = 675000$$

$$x = 7,5 \text{ horas}$$

Como 0,5 h equivale a 30 minutos, logo o tempo será de 7 horas e 30 minutos.

### 02. Resposta: D.

| Operários↑ | horas↑  | dias↑   | área↑ |
|------------|---------|---------|-------|
| 20-----    | 8-----  | 60----- | 4800  |
| 15-----    | 10----- | 80----- | x     |

Todas as grandezas são diretamente proporcionais, logo:

$$\frac{4800}{x} = \frac{20}{15} \cdot \frac{8}{10} \cdot \frac{60}{80}$$

$$20 \cdot 8 \cdot 60 \cdot x = 4800 \cdot 15 \cdot 10 \cdot 80$$

$$9600x = 57600000$$

$$x = 6000m^2$$

### 03. Resposta: B.

Temos 10 funcionários inicialmente, com os afastamento esse número passou para 8. Se eles trabalham 8 horas por dia, passarão a trabalhar uma hora a mais perfazendo um total de 9 horas, nesta condições temos:

| Funcionários↑ | horas↑ | dias↓ |
|---------------|--------|-------|
| 10-----       | 8----- | 27    |
| 8-----        | 9----- | x     |

Quanto menos funcionários, mais dias devem ser trabalhados (inversamente proporcionais).

Quanto mais horas por dia, menos dias devem ser trabalhados (inversamente proporcionais).

| Funcionários↓ | horas↓ | dias↓ |
|---------------|--------|-------|
| 8-----        | 9----- | 27    |
| 10-----       | 8----- | x     |

$$\frac{27}{x} = \frac{8}{10} \cdot \frac{9}{8} \rightarrow x \cdot 8 \cdot 9 = 27 \cdot 10 \cdot 8 \rightarrow 72x = 2160 \rightarrow x = 30 \text{ dias.}$$

## Equações do 1.º ou do 2.º graus



### EQUAÇÃO DO 1º GRAU OU LINEAR

Equação é toda sentença matemática aberta que exprime uma relação de igualdade e uma incógnita ou variável (x, y, z,...).

#### Exemplos:

$$2x + 8 = 0$$

$$5x - 4 = 6x + 8$$

#### - Não são equações:

$$4 + 8 = 7 + 5 \text{ (Não é uma sentença aberta)}$$

$$x - 5 < 3 \text{ (Não é igualdade)}$$

$$5 \neq 7 \text{ (não é sentença aberta, nem igualdade)}$$

#### Termo Geral da equação do 1º grau

Onde a e b (a ≠ 0) são números conhecidos e a diferença de 0, se resolve de maneira simples: subtraindo b dos dois lados obtemos:

$$ax + b - b = 0 - b \rightarrow ax = -b \rightarrow x = -b / a$$

#### Termos da equação do 1º grau

$$3x + 2 = x - 4$$

Nesta equação cada membro possui dois termos:

**1º membro** composto por 3x e 2

**2º membro** composto pelo termo x e -4

### Resolução da equação do 1º grau

O método que usamos para resolver a equação de 1º grau é isolando a incógnita, isto é, deixar a incógnita sozinha em um dos lados da igualdade. O método mais utilizado para isso é invertermos as operações. Vejamos

Resolvendo a equação  $2x + 600 = x + 750$ , passamos os termos que tem x para um lado e os números para o outro invertendo as operações.

$2x - x = 750 - 600$ , com isso eu posso resolver minha equação  $\rightarrow x = 150$

### Outros exemplo:

Resolução da equação  $3x - 2 = 16$ , invertendo operações.

**Procedimento e justificativa:** Se  $3x - 2$  dá 16, conclui-se que  $3x$  dá  $16 + 2$ , isto é, 18 (invertemos a subtração). Se  $3x$  é igual a 18, é claro que x é igual a 18 : 3, ou seja, 6 (invertemos a multiplicação por 3).

#### Registro:

$$3x - 2 = 16$$

$$3x = 16 + 2$$

$$3x = 18$$

$$x = \frac{18}{3}$$

$$x = 6$$

Há também um processo prático, bastante usado, que se baseia nessas ideias e na percepção de um padrão visual.

- Se  $a + b = c$ , conclui-se que  $a = c - b$ .

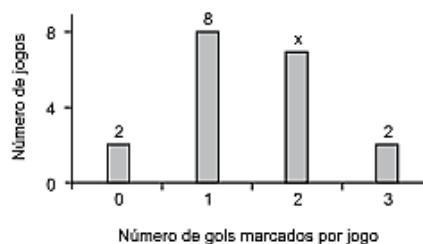
Na primeira igualdade, a parcela b aparece somando no lado esquerdo; na segunda, a parcela b aparece subtraindo no lado direito da igualdade.

- Se  $a \cdot b = c$ , conclui-se que  $a = c : b$ , desde que  $b \neq 0$ .

Na primeira igualdade, o número b aparece multiplicando no lado esquerdo; na segunda, ele aparece dividindo no lado direito da igualdade.

### Questões

**01.** O gráfico mostra o número de gols marcados, por jogo, de um determinado time de futebol, durante um torneio.



Sabendo que esse time marcou, durante esse torneio, um total de 28 gols, então, o número de jogos em que foram marcados 2 gols é:

(A) 3.

(B) 4.

(C) 5.

(D) 6.

(E) 7.

**02.** Certa quantia em dinheiro foi dividida igualmente entre três pessoas, cada pessoa gastou a metade do dinheiro que ganhou e  $1/3$  (um terço) do restante de cada uma foi colocado em um recipiente totalizando R\$900,00 (novecentos reais), qual foi a quantia dividida inicialmente?

(A) R\$900,00

(B) R\$1.800,00

- (C) R\$2.700,00  
(D) R\$5.400,00

**03.** Um grupo formado por 16 motoristas organizou um churrasco para suas famílias. Na semana do evento, seis deles desistiram de participar. Para manter o churrasco, cada um dos motoristas restantes pagou R\$ 57,00 a mais.

O valor total pago por eles, pelo churrasco, foi:

- (A) R\$ 570,00  
(B) R\$ 980,50  
(C) R\$ 1.350,00  
(D) R\$ 1.480,00  
(E) R\$ 1.520,00

### Respostas

**01. Resposta: E.**

$$0.2 + 1.8 + 2.x + 3.2 = 28$$

$$0 + 8 + 2x + 6 = 28 \rightarrow 2x = 28 - 14 \rightarrow x = 14 / 2$$

$$x = 7$$

**02. Resposta: D.**

Quantidade a ser recebida por cada um: x

Se 1/3 de cada um foi colocado em um recipiente e deu R\$900,00, quer dizer que cada uma colocou R\$300,00.

$$\frac{x}{3} = \frac{x}{3} + 300$$

$$\frac{x}{3} = \frac{x}{6} + 300$$

$$\frac{x}{3} - \frac{x}{6} = 300$$

$$\frac{2x - x}{6} = 300$$

$$\frac{x}{6} = 300$$

$$x = 1800$$

$$\text{Recebida: } 1800 \cdot 3 = 5400$$

**03. Resposta: E.**

Vamos chamar de (x) o valor para cada motorista. Assim:

$$16 \cdot x = \text{Total}$$

$$\text{Total} = 10 \cdot (x + 57) \quad (\text{pois 6 desistiram})$$

Combinando as duas equações, temos:

$$16 \cdot x = 10 \cdot x + 570 \rightarrow 16 \cdot x - 10 \cdot x = 570$$

$$6 \cdot x = 570 \rightarrow x = 570 / 6 \rightarrow x = 95$$

$$\text{O valor total é: } 16 \cdot 95 = \text{R\$ } 1520,00.$$

### EQUAÇÃO DO 2º GRAU

Uma equação é uma expressão matemática que possui em sua composição incógnitas, coeficientes, expoentes e um sinal de igualdade. As equações são caracterizadas de acordo com o maior expoente de uma das incógnitas.

$$ax^2 + bx + c = 0$$

Em que a, b, c são números reais e a ≠ 0.

Nas equações de 2º grau com uma incógnita, os números reais expressos por a, b, c são chamados **coeficientes** da equação.

**Equação completa e incompleta:**

- Quando b ≠ 0 e c ≠ 0, a equação do 2º grau se diz **completa**.

**Exemplos:**

$x^2 - 5x + 6 = 0$  é uma equação completa (a = 1, b = -5, c = 6).

$-3y^2 + 2y - 15 = 0$  é uma equação completa (a = -3, b = 2, c = -15).

- Quando b = 0 ou c = 0 ou b = c = 0, a equação do 2º grau se diz **incompleta**.

Todas essas equações estão escritas na forma  $ax^2 + bx + c = 0$ , que é denominada forma normal ou forma reduzida de uma equação do 2º grau com uma incógnita.

Há, porém, algumas equações do 2º grau que não estão escritas na forma  $ax^2 + bx + c = 0$ ; por meio de transformações convenientes, em que aplicamos o princípio aditivo e o multiplicativo, podemos reduzi-las a essa forma.

**Exemplo:** Pelo princípio aditivo.

$$2x^2 - 7x + 4 = 1 - x^2$$

$$2x^2 - 7x + 4 - 1 + x^2 = 0$$

$$2x^2 + x^2 - 7x + 4 - 1 = 0$$

$$3x^2 - 7x + 3 = 0$$

**Exemplo:** Pelo princípio multiplicativo.

$$\frac{2}{x} - \frac{1}{2} = \frac{x}{x-4}$$

$$\frac{4(x-4) - x(x-4)}{2x(x-4)} = \frac{2x^2}{2x(x-4)}$$

$$4(x-4) - x(x-4) = 2x^2$$

$$4x - 16 - x^2 + 4x = 2x^2$$

$$-x^2 + 8x - 16 = 2x^2$$

$$-x^2 - 2x^2 + 8x - 16 = 0$$

$$-3x^2 + 8x - 16 = 0$$

### Raízes de uma equação do 2º grau

Raiz é o número real que, ao substituir a incógnita de uma equação, transforma-a numa sentença verdadeira. As raízes formam o conjunto verdade ou solução de uma equação.

### Resolução das equações incompletas do 2º grau com uma incógnita.

Primeiramente devemos saber duas importantes propriedades dos números Reais que é o nosso conjunto Universo.

**1º) Se  $x \in \mathbb{R}$ ,  $y \in \mathbb{R}$  e  $x \cdot y = 0$ , então  $x = 0$  ou  $y = 0$**

**2º) Se  $x \in \mathbb{R}$ ,  $y \in \mathbb{R}$  e  $x^2 = y$ , então  $x = \sqrt{y}$  ou  $x = -\sqrt{y}$**

**1º Caso)** A equação é da forma  $ax^2 + bx = 0$ .

$$x^2 - 9x = 0 \Rightarrow \text{colocamos x em evidência}$$

$x \cdot (x - 9) = 0$ , aplicando a 1ª propriedade dos reais temos:

$$x = 0 \quad \text{ou} \quad x - 9 = 0$$

$$x = 9$$

Logo, S = {0, 9} e os números 0 e 9 são as raízes da equação.

**2º Caso)** A equação é da forma  $ax^2 + c = 0$ .

$x^2 - 16 = 0 \Rightarrow$  Fatoramos o primeiro membro, que é uma diferença de dois quadrados.

$(x + 4) \cdot (x - 4) = 0$ , aplicando a 1ª propriedade dos reais temos:

$$x + 4 = 0 \quad \quad x - 4 = 0$$

$$x = -4 \quad \quad x = 4$$

ou

$x^2 - 16 = 0 \rightarrow x^2 = 16 \rightarrow \sqrt{x^2} = \sqrt{16} \rightarrow x = \pm 4$ , (aplicando a segunda propriedade).

Logo, S = {-4, 4}.

### Resolução das equações completas do 2º grau com uma incógnita.

Para este tipo de equação utilizaremos a Fórmula de Bháskara. Essa fórmula é chamada **fórmula resolutiva** ou **fórmula de Bháskara**.

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{\Delta}}{2a}$$

$$\Delta = b^2 - 4ac$$

Nesta fórmula, o fato de x ser ou não número real vai depender do discriminante Δ; temos então, três casos a estudar.

|         |                            |                                                                                                               |
|---------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º caso | $\Delta > 0$<br>(Positivo) | Duas raízes reais distintas.<br>$x' = \frac{-b + \sqrt{\Delta}}{2a}$<br>$x'' = \frac{-b - \sqrt{\Delta}}{2a}$ |
| 2º caso | $\Delta = 0$<br>(Nulo)     | Duas raízes reais iguais.<br>$x' = x'' = \frac{-b}{2a}$                                                       |
| 3º caso | $\Delta < 0$<br>(Negativo) | Não temos raízes reais.                                                                                       |

A existência ou não de raízes reais e o fato de elas serem duas ou uma única dependem, exclusivamente, do discriminante  $\Delta = b^2 - 4ac$ ; daí o nome que se dá a essa expressão.

#### Exemplo:

1) Resolver a equação  $3x^2 + 7x + 9 = 0$  no conjunto R.  
Temos:  $a = 3$ ,  $b = 7$  e  $c = 9$

$$3x^2 + 7x + 9 \Rightarrow ax^2 + bx + c$$

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} \Rightarrow x = \frac{-7 \pm \sqrt{7^2 - 4 \cdot 3 \cdot 9}}{2 \cdot 3}$$

$$x = \frac{-7 \pm \sqrt{-59}}{6}$$

Como  $\Delta < 0$ , a equação não tem raízes reais.  
Então:  $S = \emptyset$

#### Relação entre os coeficientes e as raízes

As equações do 2º grau possuem duas relações entre suas raízes, são as chamadas relações de Girard, que são a Soma (S) e o Produto (P).

1) Soma das raízes é dada por:  $S = x_1 + x_2 = -\frac{b}{a}$

2) Produto das raízes é dada por:  $P = x_1 \cdot x_2 = \frac{c}{a}$

Logo podemos reescrever a equação da seguinte forma:

$$x^2 - Sx + P = 0$$

#### Exemplo:

Determine uma equação do 2º grau cujas raízes sejam os números 2 e 7.

Resolução:

Pela relação acima temos:

$S = 2 + 7 = 9$  e  $P = 2 \cdot 7 = 14 \rightarrow$  Com esses valores montamos a equação:  $x^2 - 9x + 14 = 0$

#### Referências

www.somatematica.com.br

#### Questões

01. Para que a equação  $(3m-9)x^2 - 7x + 6 = 0$  seja uma equação de segundo grau, o valor de m deverá, necessariamente, ser diferente de:

- (A) 1.
- (B) 2.
- (C) 3.
- (D) 0.
- (E) 9.

02. Qual a equação do 2º grau cujas raízes são 1 e 3/2?

- (A)  $x^2 - 3x + 4 = 0$
- (B)  $-3x^2 - 5x + 1 = 0$
- (C)  $3x^2 + 5x + 2 = 0$
- (D)  $2x^2 - 5x + 3 = 0$

03. O dobro da menor raiz da equação de 2º grau dada por  $x^2 - 6x = -8$  é:

- (A) 2
- (B) 4
- (C) 8
- (D) 12

#### Respostas

01. Resposta: C.

Neste caso o valor de  $a \neq 0$ , logo:  
 $3m - 9 \neq 0 \rightarrow 3m \neq 9 \rightarrow m \neq 3$

02. Resposta: D.

Como as raízes foram dadas, para saber qual a equação:  $x^2 - Sx + P = 0$ , usando o método da soma e produto; S= duas raízes somadas resultam no valor numérico de b; e P= duas raízes multiplicadas resultam no valor de c.

$$S = 1 + \frac{3}{2} = \frac{5}{2} = b$$

$$P = 1 \cdot \frac{3}{2} = \frac{3}{2} = c ; \text{ substituindo}$$

$$x^2 - \frac{5}{2}x + \frac{3}{2} = 0$$

$$2x^2 - 5x + 3 = 0$$

03. Resposta: B.

$$x^2 - 6x + 8 = 0$$

$$\Delta = (-6)^2 - 4 \cdot 1 \cdot 8 \Rightarrow 36 - 32 = 4$$

$$x = \frac{-(-6) \pm \sqrt{4}}{2 \cdot 1} \Rightarrow x = \frac{6 \pm 2}{2}$$

$$x_1 = \frac{6+2}{2} = 4$$

$$x_2 = \frac{6-2}{2} = 2$$

Dobro da menor raiz:  $2 \cdot 2 = 4$

#### Sistema de equações do 1.º grau



Um sistema de equação do primeiro grau com duas incógnitas x e y, pode ser definido como um conjunto formado por duas equações do primeiro grau. Lembrando que equação do primeiro grau é aquela que em todas as incógnitas estão elevadas à potência 1.

### - Observações gerais

Já estudamos sobre equações do primeiro grau com duas incógnitas, como exemplo:  $x + y = 7$ ;  $x - y = 30$ ;  $x + 2y = 9$   $x - 3y = 15$

Foi visto também que as equações do 1º grau com duas variáveis admitem infinitas soluções:

$$x + y = 6 \quad x - y = 7$$

| x   | y | x   | y  |
|-----|---|-----|----|
| 0   | 6 | 0   | -7 |
| 1   | 5 | 1   | -6 |
| 2   | 4 | 2   | -5 |
| 3   | 3 | 3   | -4 |
| 4   | 2 | 4   | -3 |
| 5   | 1 | 5   | -2 |
| 6   | 0 | 6   | -1 |
| ... |   | ... |    |

Vendo a tabela acima de soluções das duas equações, é possível checar que o par (4;2), isto é,  $x = 4$  e  $y = 2$ , é a solução para as duas equações.

Assim, é possível dizer que as equações

$$x + y = 6$$

$$x - y = 7$$

{ Observe este símbolo. A matemática convencionou neste caso para indicar que duas ou mais equações formam um sistema.

### - Resolução de sistemas

Resolver um sistema significa encontrar um par de valores das incógnitas  $x$  e  $y$  que faça verdadeira as equações que fazem parte do sistema.

#### Exemplo:

O par (4,3) pode ser a solução do sistema

$$x - y = 2$$

$$x + y = 6$$

Para saber se estes valores satisfazem ao sistema, basta substituir os valores em ambas as equações:

$$x - y = 2; \quad x + y = 6$$

$$4 - 3 = 1; \quad 4 + 3 = 7$$

$$1 \neq 2 \text{ (falso)} \quad 7 \neq 6 \text{ (falso)}$$

A resposta então é falsa. O par (4,3) não é a solução do sistema de equações acima.

### - Métodos para solução de sistemas do 1º grau.

#### Método de substituição

Esse método de resolução de um sistema de 1º grau estabelece que "extrair" o valor de uma incógnita é substituir esse valor na outra equação.

Observe:

$$x - y = 2$$

$$x + y = 4$$

Vamos escolher uma das equações para "extrair" o valor de uma das incógnitas, ou seja, estabelecer o valor de acordo com a outra incógnita, desta forma:

$$x - y = 2 \rightarrow x = 2 + y$$

Agora iremos substituir o " $x$ " encontrado acima, na " $x$ " da segunda equação do sistema:

$$x + y = 4$$

$$(2 + y) + y = 4$$

$$2 + 2y = 4 \rightarrow 2y = 4 - 2 \rightarrow 2y = 2 \rightarrow y = 1$$

$$\text{Temos que: } x = 2 + y, \text{ então}$$

$$x = 2 + 1$$

$$x = 3$$

Assim, o par (3, 1) torna-se a solução verdadeira do sistema.

### Método da adição

Este método de resolução de sistema do 1º grau consiste apenas em somas os termos das equações fornecidas.

Observe:

$$x - y = -2$$

$$3x + y = 5$$

Neste caso de resolução, somam-se as equações dadas:

$$x - y = -2$$

$$3x + y = 5 \quad +$$

$$4x = 3$$

$$x = 3/4$$

Veja nos cálculos que quando somamos as duas equações o termo " $y$ " se anula. Isto tem que ocorrer para que possamos achar o valor de " $x$ ".

Agora, e quando ocorrer de somarmos as equações e os valores de " $x$ " ou " $y$ " não se anularem para ficar somente uma incógnita?

Neste caso, é possível usar uma técnica de cálculo de multiplicação pelo valor excludente negativo.

Ex.:

$$3x + 2y = 4$$

$$2x + 3y = 1$$

Ao somarmos os termos acima, temos:

$5x + 5y = 5$ , então para anularmos o " $x$ " e encontramos o valor de " $y$ ", fazemos o seguinte:

» multiplica-se a 1ª equação por +2

» multiplica-se a 2ª equação por -3

Vamos calcular então:

$$3x + 2y = 4 \quad (x+2)$$

$$2x + 3y = 1 \quad (x-3)$$

$$6x + 4y = 8$$

$$-6x - 9y = -3 \quad +$$

$$-5y = 5$$

$$y = -1$$

Substituindo:

$$2x + 3y = 1$$

$$2x + 3(-1) = 1$$

$$2x = 1 + 3$$

$$x = 2$$

Verificando:

$$3x + 2y = 4 \rightarrow 3(2) + 2(-1) = 4 \rightarrow 6 - 2 = 4$$

$$2x + 3y = 1 \rightarrow 2(2) + 3(-1) = 1 \rightarrow 4 - 3 = 1$$

### - Gráfico de um sistema do 1º grau

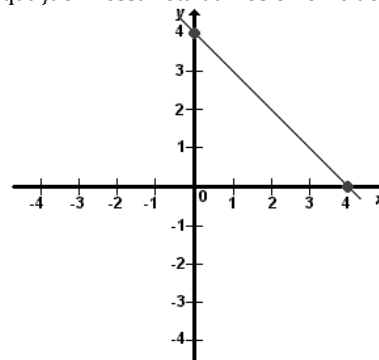
Dispondo de dois pontos, podemos representá-los graficamente em um plano cartesiano. A figura formada por esses pontos é uma reta.

Exemplo:

Dado  $x + y = 4$ , vamos traçar o gráfico desta equação.

Vamos atribuir valores a  $x$  e a  $y$  para acharmos os pontos no gráfico.

Unindo os pontos traçamos a reta, que contém todos os pontos da equação. A essa reta damos o nome de reta suporte.



### Questões

**01.** Em uma gincana entre as três equipes de uma escola (amarela, vermelha e branca), foram arrecadados 1 040 quilogramas de alimentos. A equipe amarela arrecadou 50 quilogramas a mais que a equipe vermelha e esta arrecadou 30 quilogramas a menos que a equipe branca. A quantidade de alimentos arrecadada pela equipe vencedora foi, em quilogramas, igual a

- (A) 310
- (B) 320
- (C) 330
- (D) 350
- (E) 370

**02.** Os cidadãos que aderem voluntariamente à Campanha Nacional de Desarmamento recebem valores de indenização entre R\$150,00 e R\$450,00 de acordo com o tipo e calibre do armamento. Em uma determinada semana, a campanha arrecadou 30 armas e pagou indenizações somente de R\$150,00 e R\$450,00, num total de R\$7.500,00.

Determine o total de indenizações pagas no valor de R\$150,00.

- (A) 20
- (B) 25
- (C) 22
- (D) 24
- (E) 18

**03.** A razão entre a idade de Cláudio e seu irmão Otávio é 3, e a soma de suas idades é 28. Então, a idade de Marcos que é igual a diferença entre a idade de Cláudio e a idade de Otávio é

- (A) 12.
- (B) 13.
- (C) 14.
- (D) 15.
- (E) 16.

### Respostas

#### 01. Resposta: E.

Amarela:  $x$

Vermelha:  $y$

Branca:  $z$

$$x = y + 50$$

$$y = z - 30$$

$$z = y + 30$$

$$\begin{cases} x + y + z = 1040 \\ x = y + 50 \\ z = y + 30 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = y + 50 \\ z = y + 30 \end{cases}$$

Substituindo a II e a III equação na I:

$$y + 50 + y + y + 30 = 1040$$

$$3y = 1040 - 80$$

$$y = 320$$

Substituindo na equação II

$$x = 320 + 50 = 370$$

$$z = 320 + 30 = 350$$

A equipe que mais arrecadou foi a amarela com 370kg

#### 02. Resposta: A.

Armas de R\$150,00:  $x$

Armas de R\$450,00:  $y$

$$\begin{cases} 150x + 450y = 7500 \\ x + y = 30 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x + y = 30 \end{cases}$$

$$x = 30 - y$$

Substituindo na 1ª equação:

$$150(30 - y) + 450y = 7500$$

$$4500 - 150y + 450y = 7500$$

$$300y = 3000$$

$$y = 10$$

$$x = 30 - 10 = 20$$

O total de indenizações foi de 20.

#### 03. Resposta: C.

Cláudio:  $x$

Otávio:  $y$

$$\frac{x}{y} = 3$$

$$\begin{cases} x = 3y \\ x + y = 28 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x + y = 28 \end{cases}$$

$$3y + y = 28$$

$$4y = 28$$

$$y = 7 \quad x = 21$$

$$\text{Marcos: } x - y = 21 - 7 = 14$$

## Grandezas e medidas - quantidade, tempo, comprimento, superfície, capacidade e massa



### SISTEMA MÉTRICO DECIMAL E NÃO DECIMAL

#### Sistema de Medidas Decimais

Um sistema de medidas é um conjunto de unidades de medida que mantém algumas relações entre si. O sistema métrico decimal é hoje o mais conhecido e usado no mundo todo. Na tabela seguinte, listamos as unidades de medida de comprimento do sistema métrico. A unidade fundamental é o **metro**, porque dele derivam as demais.

| Quilômetro<br>Km | Hectômetro<br>hm | Decímetro<br>dam | Metro<br>m | Decímetro<br>dm | Centímetro<br>cm | Milímetro<br>mm |
|------------------|------------------|------------------|------------|-----------------|------------------|-----------------|
| 1000 m           | 100 m            | 10 m             | 1 m        | 0,1 m           | 0,01 m           | 0,001 m         |

Há, de fato, unidades quase sem uso prático, mas elas têm uma função. Servem para que o sistema tenha um padrão: cada unidade vale sempre 10 vezes a unidade menor seguinte.

Por isso, o sistema é chamado decimal.

E há mais um detalhe: embora o decímetro não seja útil na prática, o decímetro cúbico é muito usado com o nome popular de litro.

As unidades de área do sistema métrico correspondem às unidades de comprimento da tabela anterior.

São elas: quilômetro quadrado ( $\text{km}^2$ ), hectômetro quadrado ( $\text{hm}^2$ ), etc. As mais usadas, na prática, são o quilômetro quadrado, o metro quadrado e o hectômetro quadrado, este muito importante nas atividades rurais com o nome de hectare (há):  $1 \text{ hm}^2 = 1 \text{ há}$ .

No caso das unidades de área, o padrão muda: uma unidade é 100 vezes a menor seguinte e não 10 vezes, como nos comprimentos. Entretanto, consideramos que o sistema continua decimal, porque  $100 = 10^2$ .

Existem outras unidades de medida mas que não pertencem ao sistema métrico decimal. Vejamos as relações entre algumas dessas unidades e as do sistema métrico decimal (valores aproximados):

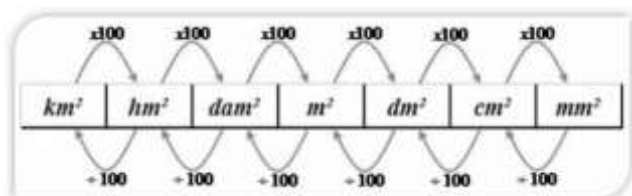
$$1 \text{ polegada} = 25 \text{ milímetros}$$

$$1 \text{ milha} = 1 609 \text{ metros}$$

$$1 \text{ légua} = 5 555 \text{ metros}$$

$$1 \text{ pé} = 30 \text{ centímetros}$$

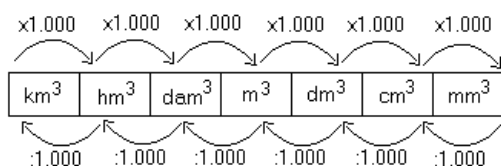




A nomenclatura é a mesma das unidades de comprimento acrescidas de quadrado.

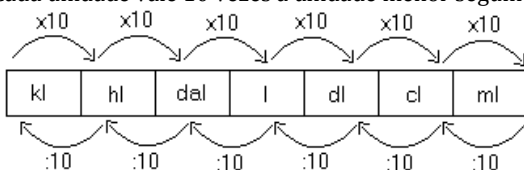
Agora, vejamos as unidades de volume. De novo, temos a lista: quilômetro cúbico ( $\text{km}^3$ ), hectômetro cúbico ( $\text{hm}^3$ ), etc. Na prática, são muitos usados o metro cúbico ( $\text{m}^3$ ) e o centímetro cúbico ( $\text{cm}^3$ ).

Nas unidades de volume, há um novo padrão: cada unidade vale 1000 vezes a unidade menor seguinte. Como  $1000 = 10^3$ , o sistema continua sendo decimal.



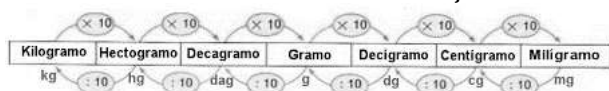
A noção de capacidade relaciona-se com a de volume. Se o volume da água que enche um tanque é de 7.000 litros, dizemos que essa é a capacidade do tanque. A unidade fundamental para medir capacidade é o litro (l); 1l equivale a  $1 \text{ dm}^3$ .

Cada unidade vale 10 vezes a unidade menor seguinte.



O sistema métrico decimal inclui ainda unidades de medidas de massa. A unidade fundamental é o grama(g).

#### Unidades de Massa e suas Transformações



Dessas unidades, só têm uso prático o quilograma, o grama e o milígrama. No dia-a-dia, usa-se ainda a tonelada (t).

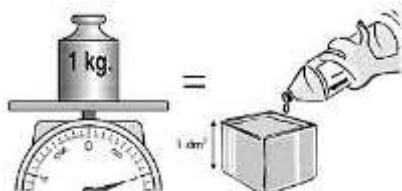
Medidas Especiais:

1 Tonelada(t) = 1000 Kg

1 Arroba = 15 Kg

1 Quilate = 0,2 g

#### Relações entre unidades:



Temos que:

$1 \text{ kg} = 1 \text{ l} = 1 \text{ dm}^3$

$1 \text{ hm}^2 = 1 \text{ ha} = 10.000 \text{ m}^2$

$1 \text{ m}^3 = 1000 \text{ l}$

#### Questões

**01.** O suco existente em uma jarra preenchia  $\frac{3}{4}$  da sua capacidade total. Após o consumo de 495 mL, a quantidade de

suco restante na jarra passou a preencher  $\frac{1}{5}$  da sua capacidade total. Em seguida, foi adicionada certa quantidade de suco na jarra, que ficou completamente cheia. Nessas condições, é correto afirmar que a quantidade de suco adicionada foi igual, em mililitros, a

- (A) 580.
- (B) 720.
- (C) 900.
- (D) 660.
- (E) 840.

**02.** Em uma casa há um filtro de barro que contém, no início da manhã, 4 litros de água. Desse filtro foram retirados 800 mL para o preparo da comida e meio litro para consumo próprio. No início da tarde, foram colocados 700 mL de água dentro desse filtro e, até o final do dia, mais 1,2 litros foram utilizados para consumo próprio. Em relação à quantidade de água que havia no filtro no início da manhã, pode-se concluir que a água que restou dentro dele, no final do dia, corresponde a uma porcentagem de

- (A) 60%.
- (B) 55%.
- (C) 50%.
- (D) 45%.
- (E) 40%.

**03.** Admita que cada pessoa use, semanalmente, 4 bolsas plásticas para embrulhar suas compras, e que cada bolsa é composta de 3 g de plástico. Em um país com 200 milhões de pessoas, quanto plástico será utilizado pela população em um ano, para embrulhar suas compras? Dado: admita que o ano é formado por 52 semanas. Indique o valor mais próximo do obtido.

- (A)  $10^8$  toneladas
- (B)  $10^7$  toneladas
- (C)  $10^6$  toneladas
- (D)  $10^5$  toneladas
- (E)  $10^4$  toneladas

#### Respostas

**01. Resposta: B.**

Vamos chamar de x a capacidade total da jarra. Assim:

$$\frac{3}{4} \cdot x - 495 = \frac{1}{5} \cdot x$$

$$\frac{3}{4} \cdot x - \frac{1}{5} \cdot x = 495$$

$$\frac{5.3.x - 4.x = 20.495}{20}$$

$$15x - 4x = 9900$$

$$11x = 9900$$

$$x = 9900 / 11$$

$$x = 900 \text{ mL (capacidade total)}$$

Como havia  $\frac{1}{5}$  do total ( $\frac{1}{5} \cdot 900 = 180 \text{ mL}$ ), a quantidade adicionada foi de  $900 - 180 = 720 \text{ mL}$

**02. Resposta: B.**

4 litros = 4000 ml; 1,2 litros = 1200 ml; meio litro = 500 ml

$$4000 - 800 - 500 + 700 - 1200 = 2200 \text{ ml (final do dia)}$$

Utilizaremos uma regra de três simples:

$$\begin{array}{cc} \text{ml} & \% \\ 4000 & \text{-----} 100 \\ 2200 & \text{-----} x \end{array}$$

$$4000 \cdot x = 2200 \cdot 100$$

$$x = 220000 / 4000 = 55\%$$

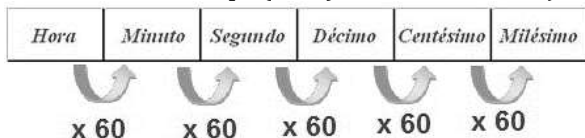
**03. Resposta: D.**

$$4 \cdot 3 \cdot 200000000 \cdot 52 = 1,248 \cdot 10^{11} \text{ g} = 1,248 \cdot 10^5 \text{ t}$$

## MEDIDAS DE TEMPO

### Não Decimais

#### Medidas de Tempo (Hora) e suas Transformações



Desse grupo, o sistema hora – minuto – segundo, que mede intervalos de tempo, é o mais conhecido. A unidade utilizada como padrão no Sistema Internacional (SI) é o segundo.

**1h → 60 minutos → 3 600 segundos**

Para passar de uma unidade para a menor seguinte, multiplica-se por 60.

#### Exemplo:

0,3h não indica 30 minutos nem 3 minutos, quantos minutos indica 0,3 horas?

$$\begin{array}{rcl} 1 \text{ hora} & 60 \text{ minutos} & \\ 0,3 & \times & \end{array}$$

Efetuada temos:  $0,3 \cdot 60 = 18$ .  $x \rightarrow x = 18$  minutos. Concluímos que 0,3 horas = 18 minutos.

#### - Adição e Subtração de Medida de tempo

Ao adicionarmos ou subtrairmos medidas de tempo, precisamos estar atentos as unidades. Vejamos os exemplos:

**A) 1 h 50 min + 30 min**

| Hora | Minutos |
|------|---------|
| 1    | 50      |
| +    | 30      |
| 1    | 80      |

Observe que ao somar  $50 + 30$ , obtemos 80 minutos, como sabemos que 1 hora tem 60 minutos, temos, então acrescentamos a hora +1, e subtraímos  $80 - 60 = 20$  minutos, é o que resta nos minutos:

| Hora | Minutos |
|------|---------|
| 1    | 50      |
| +    | 30      |
| 1    | 80      |
| +1   | -60     |
| 2    | 20      |

Logo o valor encontrado é de **2 h 20 min**.

**B) 2 h 20 min – 1 h 30 min**

| Hora | Minutos |
|------|---------|
| 2    | 20      |
| -1   | 30      |

Observe que não podemos subtrair 20 min de 30 min, então devemos passar uma hora (+1) dos 2 para a coluna minutos.

| Hora | Minutos |
|------|---------|
| -1   | +60     |
| 2    | 20      |
| -1   | 30      |

Então teremos novos valores para fazermos nossa subtração,  $20 + 60 = 80$ :

| Hora | Minutos |
|------|---------|
| 1    | 80      |
| -1   | 30      |
| 0    | 50      |

Logo o valor encontrado é de **50 min**.

### Questões

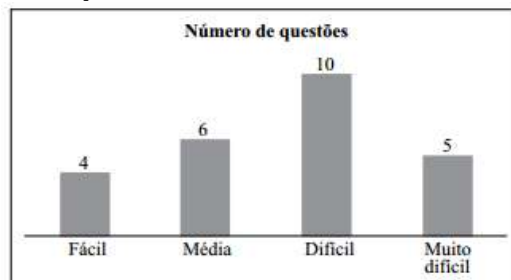
**01.** Joana levou 3 horas e 53 minutos para resolver uma prova de concurso, já Ana levou 2 horas e 25 minutos para resolver a mesma prova. Comparando o tempo das duas candidatas, qual foi a diferença encontrada?

- (A) 67 minutos.
- (B) 75 minutos.
- (C) 88 minutos.
- (D) 91 minutos.
- (E) 94 minutos.

**02.** A tabela a seguir mostra o tempo, aproximado, que um professor leva para elaborar cada questão de matemática.

| Questão (dificuldade) | Tempo (minutos) |
|-----------------------|-----------------|
| Fácil                 | 8               |
| Média                 | 10              |
| Difícil               | 15              |
| Muito difícil         | 20              |

O gráfico a seguir mostra o número de questões de matemática que ele elaborou.



O tempo, aproximado, gasto na elaboração dessas questões foi

- (A) 4h e 48min.
- (B) 5h e 12min.
- (C) 5h e 28min.
- (D) 5h e 42min.
- (E) 6h e 08min.

**03.** Para obter um bom acabamento, um pintor precisa dar duas demãos de tinta em cada parede que pinta. Sr. Luís utiliza uma tinta de secagem rápida, que permite que a segunda demão seja aplicada 50 minutos após a primeira. Ao terminar a aplicação da primeira demão nas paredes de uma sala, Sr. Luís pensou: "a segunda demão poderá ser aplicada a partir das 15h 40min."

Se a aplicação da primeira demão demorou 2 horas e 15 minutos, que horas eram quando Sr. Luís iniciou o serviço?

- (A) 12h 25 min
- (B) 12h 35 min
- (C) 12h 45 min
- (D) 13h 15 min
- (E) 13h 25 min

### Respostas

**01. Resposta: C.**

$$\begin{array}{r} 3\text{h } 53\text{min} \\ -2\text{h } 25\text{min} \\ \hline 1\text{h } 28\text{min} \end{array}$$

Como 1h tem 60 minutos.

Então a diferença entre as duas é de  $60 + 28 = 88$  minutos.

**02. Resposta: D.**

$$T = 8 \cdot 4 + 10 \cdot 6 + 15 \cdot 10 + 20 \cdot 5 = 32 + 60 + 150 + 100 = 342 \text{ min}$$

Fazendo:  $342 / 60 = 5 \text{ h, com } 42 \text{ min (resto)}$

**03. Resposta: B.**

$$15 \text{ h } 40 - 2 \text{ h } 15 - 50 \text{ min} = 12 \text{ h } 35 \text{ min}$$

**Relação entre grandezas –  
tabela ou gráfico**



**TABELAS E GRÁFICOS**

O nosso cotidiano é permeado das mais diversas informações, sendo muito delas expressas em formas de tabelas e gráficos, as quais constatamos através dos noticiários televisivos, jornais, revistas, entre outros. Os gráficos e tabelas fazem parte da linguagem universal da Matemática, e compreensão desses elementos é fundamental para a leitura de informações e análise de dados.

A parte da Matemática que organiza e apresenta dados numéricos e a partir deles fornecer conclusões é chamada de Estatística.

**Tabelas:** as informações nela são apresentadas em linhas e colunas, possibilitando uma melhor leitura e interpretação. Exemplo:

| PROPOSTA DE NOVAS TABELAS DO SIMPLES NACIONAL - 2016 |              |            |                  |                    |                    |
|------------------------------------------------------|--------------|------------|------------------|--------------------|--------------------|
| RECEITA BRUTA EM 12 MESES - em R\$                   |              |            | ANEXO I comércio | ANEXO II indústria | ANEXO III serviços |
| Até                                                  | R\$          | 225.000,00 | 4,00%            | 4,50%              | 6,00%              |
| De R\$                                               | 225.000,01   | a R\$      | 450.000,00       | 8,25%              | 8,00%              |
| De R\$                                               | 450.000,01   | a R\$      | 900.000,00       | 9,50%              | 10,00%             |
| De R\$                                               | 900.000,01   | a R\$      | 1.800.000,00     | 11,25%             | 12,25%             |
| De R\$                                               | 1.800.000,01 | a R\$      | 3.600.000,00     | 14,25%             | 14,50%             |
| De R\$                                               | 3.600.000,01 | a R\$      | 7.200.000,00     | 15,50%             | 11,00%             |
| De R\$                                               | 7.200.000,01 | a R\$      | 14.400.000,00    | 15,50%             | 21,75%             |

Fonte: SEBRAE

**Observação:** nas tabelas e nos gráficos podemos notar que a um título e uma fonte. O título é utilizado para evidenciar a principal informação apresentada, e a fonte identifica de onde os dados foram obtidos.

**Tipos de Gráficos**

**Gráfico de linhas:** são utilizados, em geral, para representar a variação de uma grandeza em certo período de tempo.

Marcamos os pontos determinados pelos pares ordenados (classe, frequência) e os ligados por segmentos de reta. Nesse tipo de gráfico, apenas os extremos dos segmentos de reta que compõem a linha oferecem informações sobre o comportamento da amostra. Exemplo:

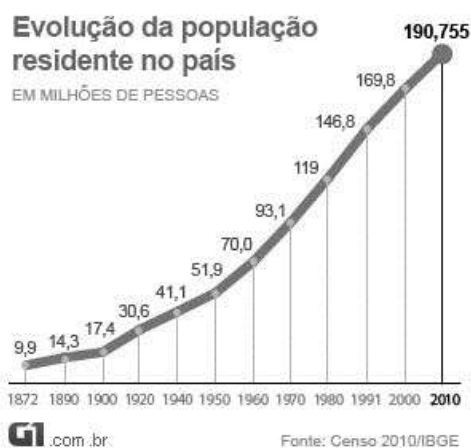
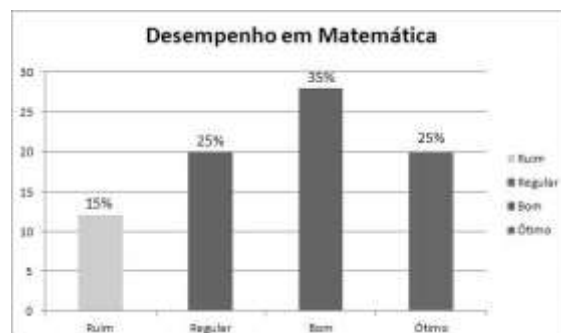
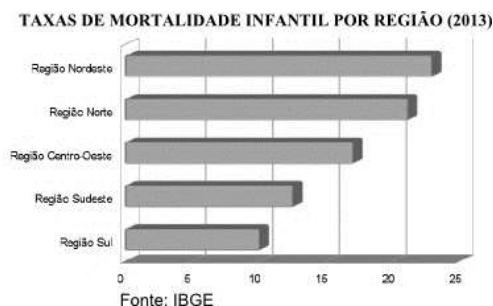


**Gráfico de barras:** também conhecido como gráficos de colunas, são utilizados, em geral, quando há uma grande quantidade de dados. Para facilitar a leitura, em alguns casos, os dados numéricos podem ser colocados acima das colunas correspondentes. Eles podem ser de dois tipos: barras verticais e horizontais.

- **Gráfico de barras verticais:** as frequências são indicadas em um eixo vertical. Marcamos os pontos determinados pelos pares ordenados (classe, frequência) e os ligamos ao eixo das classes por meio de barras verticais. Exemplo:



- **Gráfico de barras horizontais:** as frequências são indicadas em um eixo horizontal. Marcamos os pontos determinados pelo pares ordenados (frequência, classe) e os ligamos ao eixo das classes por meio de barras horizontais. Exemplo:



**Observação:** em um gráfico de colunas, cada barra deve ser proporcional à informação por ela representada.

**Gráfico de setores:** são utilizados, em geral, para visualizar a relação entre as partes e o todo.

Dividimos um círculo em setores, com ângulos de medidas diretamente proporcionais às frequências de classes. A medida  $\alpha$ , em grau, do ângulo central que corresponde a uma classe de frequência  $F$  é dada por:



$$\alpha = \frac{360^\circ}{F_t} \cdot F$$

Onde:

$F_t$  = frequência total

**Exemplo:**

| Preferência por modalidades esportivas |                           |                     |
|----------------------------------------|---------------------------|---------------------|
| Esportes                               | Número de praticantes (F) | Frequência relativa |
| Futebol                                | 160                       | 40%                 |
| Vôlei                                  | 120                       | 30%                 |
| Basquete                               | 60                        | 15%                 |
| Natação                                | 40                        | 10%                 |
| Outros                                 | 20                        | 5%                  |
| <b>Total (<math>F_t</math>)</b>        | <b>400</b>                | <b>100%</b>         |

Dados fictícios

Para acharmos a frequência relativa, podemos fazer uma regra de três simples:

400 --- 100%

160 --- x

$x = 160 \cdot 100 / 400 = 40\%$ , e assim sucessivamente.

Aplicando a fórmula teremos:

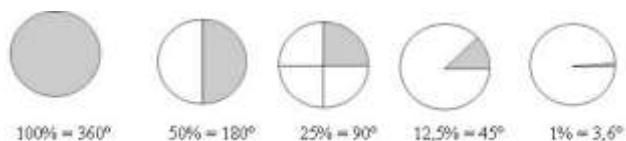
$$\text{--Futebol: } \alpha = \frac{360^\circ}{F_t} \cdot F \rightarrow \alpha = \frac{360^\circ}{400} \cdot 160 \rightarrow \alpha = 144^\circ$$

$$\text{--Vôlei: } \alpha = \frac{360^\circ}{F_t} \cdot F \rightarrow \alpha = \frac{360^\circ}{400} \cdot 120 \rightarrow \alpha = 108^\circ$$

$$\text{--Basquete: } \alpha = \frac{360^\circ}{F_t} \cdot F \rightarrow \alpha = \frac{360^\circ}{400} \cdot 60 \rightarrow \alpha = 54^\circ$$

$$\text{--Natação: } \alpha = \frac{360^\circ}{F_t} \cdot F \rightarrow \alpha = \frac{360^\circ}{400} \cdot 40 \rightarrow \alpha = 36^\circ$$

Como o gráfico é de setores, os dados percentuais serão distribuídos levando-se em conta a proporção da área a ser representada relacionada aos valores das porcentagens. A área representativa no gráfico será demarcada da seguinte maneira:



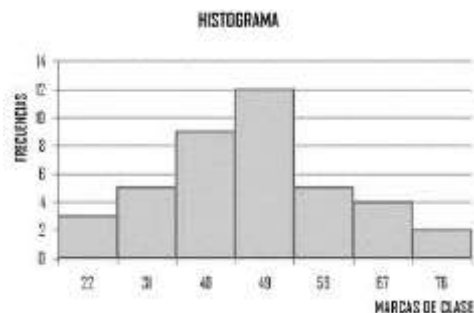
Com as informações, traçamos os ângulos da circunferência e assim montamos o gráfico:



**Pictograma ou gráficos pictóricos:** em alguns casos, certos gráficos, encontrados em jornais, revistas e outros meios de comunicação, apresentam imagens relacionadas ao contexto. Eles são desenhos ilustrativos. Exemplo:



**Histograma:** o consiste em retângulos contíguos com base nas faixas de valores da variável e com área igual à frequência relativa da respectiva faixa. Desta forma, a altura de cada retângulo é denominada densidade de frequência ou simplesmente densidade definida pelo quociente da área pela amplitude da faixa. Alguns autores utilizam a frequência absoluta ou a porcentagem na construção do histograma, o que pode ocasionar distorções (e, conseqüentemente, más interpretações) quando amplitudes diferentes são utilizadas nas faixas. Exemplo:



**Polígono de Frequência:** semelhante ao histograma, mas construído a partir dos pontos médios das classes. Exemplo:

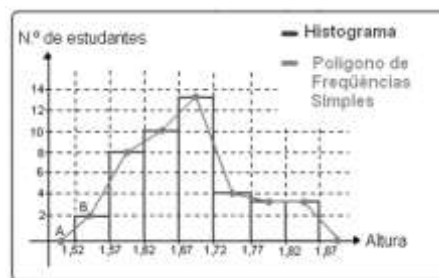
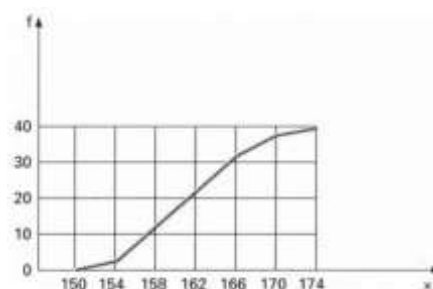
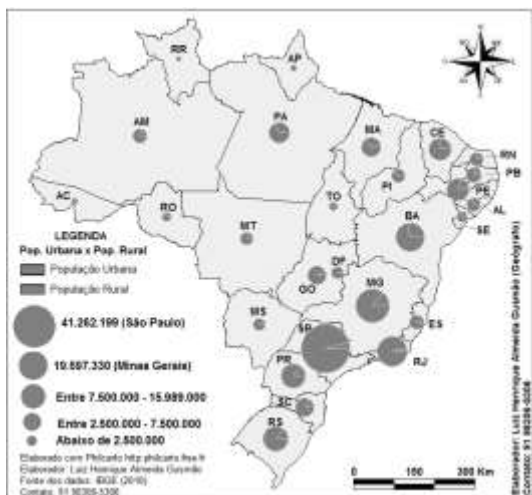


**Gráfico de Ogiva:** apresenta uma distribuição de frequências acumuladas, utiliza uma poligonal ascendente utilizando os pontos extremos.



**Cartograma:** é uma representação sobre uma carta geográfica. Este gráfico é empregado quando o objetivo é de figurar os dados estatísticos diretamente relacionados com áreas geográficas ou políticas.



## Interpretação de tabelas e gráficos

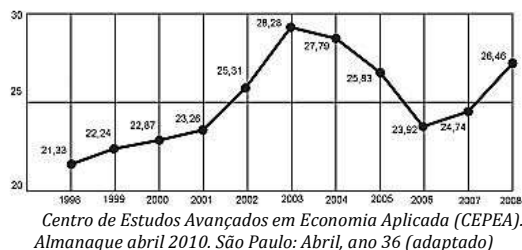
Para uma melhor interpretação de tabelas e gráficos devemos ter em mente algumas considerações:

- Observar primeiramente quais informações/dados estão presentes nos eixos vertical e horizontal, para então fazer a leitura adequada do gráfico;
- Fazer a leitura isolada dos pontos.
- Leia com atenção o enunciado e esteja atento ao que pede o enunciado.

**Exemplos:**

**(Enem 2011)** O termo agronegócio não se refere apenas à agricultura e à pecuária, pois as atividades ligadas a essa produção incluem fornecedores de equipamentos, serviços para a zona rural, industrialização e comercialização dos produtos.

O gráfico seguinte mostra a participação percentual do agronegócio no PIB brasileiro:



Esse gráfico foi usado em uma palestra na qual o orador ressaltou uma queda da participação do agronegócio no PIB brasileiro e a posterior recuperação dessa participação, em termos percentuais.

Segundo o gráfico, o período de queda ocorreu entre os anos de

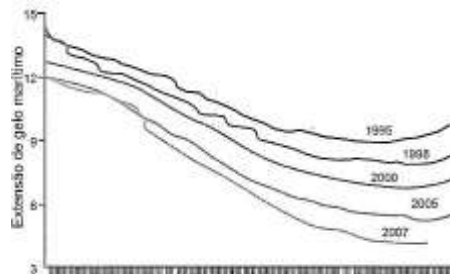
- A) 1998 e 2001.  
B) 2001 e 2003.  
C) 2003 e 2006.  
D) 2003 e 2007.  
E) 2003 e 2008.

**Resolução:**

Segundo o gráfico apresentado na questão, o período de queda da participação do agronegócio no PIB brasileiro se deu no período entre 2003 e 2006. Esta informação é extraída através de leitura direta do gráfico: em 2003 a participação era de 28,28%, caiu para 27,79% em 2004, 25,83% em 2005, chegando a 23,92% em 2006 – depois deste período, a participação volta a aumentar.

**Resposta: C**

**(Enem 2012)** O gráfico mostra a variação da extensão média de gelo marítimo, em milhões de quilômetros quadrados, comparando dados dos anos 1995, 1998, 2000, 2005 e 2007. Os dados correspondem aos meses de junho a setembro. O Ártico começa a recobrar o gelo quando termina o verão, em meados de setembro. O gelo do mar atua como o sistema de resfriamento da Terra, refletindo quase toda a luz solar de volta ao espaço. Águas de oceanos escuros, por sua vez, absorvem a luz solar e reforçam o aquecimento do Ártico, ocasionando derretimento crescente do gelo.



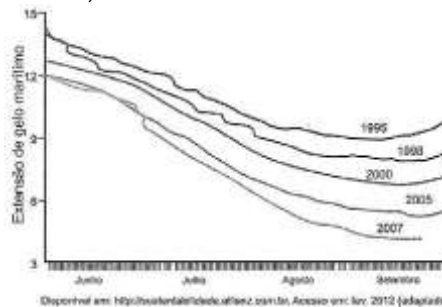
Com base no gráfico e nas informações do texto, é possível inferir que houve maior aquecimento global em

- A) 1995.  
B) 1998.  
C) 2000.  
D) 2005.  
E) 2007.

**Resolução:**

O enunciado nos traz uma informação bastante importante e interessante, sendo chave para a resolução da questão. Ele associa a camada de gelo marítimo com a reflexão da luz solar e consequentemente ao resfriamento da Terra. Logo, quanto menor for a extensão de gelo marítimo, menor será o resfriamento e portanto maior será o aquecimento global.

O ano que, segundo o gráfico, apresenta a menor extensão de gelo marítimo, é 2007.



**Resposta: E**

**Mais alguns exemplos:**

- 1) Todos os objetos estão cheios de água.**



Qual deles pode conter exatamente 1 litro de água?

- (A) A caneca  
(B) A jarra  
(C) O garrafão  
(D) O tambor

O caminho é identificar grandezas que fazem parte do dia a dia e conhecer unidades de medida, no caso, o litro. Preste atenção na palavra exatamente, logo a resposta está na alternativa B.

2) No gráfico abaixo, encontra-se representada, em bilhões de reais, a arrecadação de impostos federais no período de 2003 a 2006. Nesse período, a arrecadação anual de impostos federais:



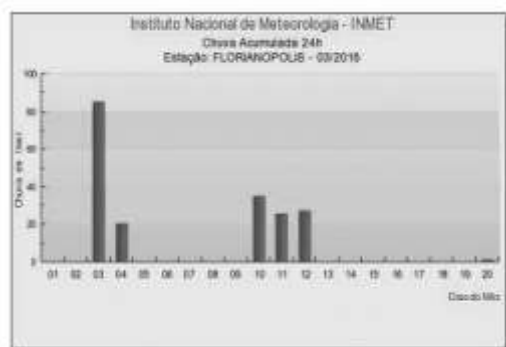
- (A) nunca ultrapassou os 400 bilhões de reais.
- (B) sempre foi superior a 300 bilhões de reais.
- (C) manteve-se constante nos quatro anos.
- (D) foi maior em 2006 que nos outros anos.
- (E) chegou a ser inferior a 200 bilhões de reais.

Analisando cada alternativa temos que a única resposta correta é a D.

### Questões

**01. (Pref. Fortaleza/CE - Pedagogia - Pref. Fortaleza/2016)** “Estar alfabetizado, neste final de século, supõe saber ler e interpretar dados apresentados de maneira organizada e construir representações, para formular e resolver problemas que impliquem o recolhimento de dados e a análise de informações. Essa característica da vida contemporânea traz ao currículo de Matemática uma demanda em abordar elementos da estatística, da combinatória e da probabilidade, desde os ciclos iniciais” (BRASIL, 1997).

Observe os gráficos e analise as informações.



A partir das informações contidas nos gráficos, é correto afirmar que:

- (A) nos dias 03 e 14 choveu a mesma quantidade em Fortaleza e Florianópolis.

(B) a quantidade de chuva acumulada no mês de março foi maior em Fortaleza.

(C) Fortaleza teve mais dias em que choveu do que Florianópolis.

(D) choveu a mesma quantidade em Fortaleza e Florianópolis.

### 02. (DEPEN - Agente Penitenciário Federal - CESPE)

| região       | quantidade de detentos no sistema penitenciário brasileiro (mil pessoas) | déficit de vagas no sistema penitenciário (mil vagas) | população brasileira (milhões de habitantes) |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Norte        | 37                                                                       | 13                                                    | 17                                           |
| Centro-oeste | 51                                                                       | 24                                                    | 15                                           |
| Nordeste     | 94                                                                       | 42                                                    | 55                                           |
| Sudeste      | 306                                                                      | 120                                                   | 85                                           |
| Sul          | 67                                                                       | 16                                                    | 28                                           |
| total        | 555                                                                      | 215                                                   | 200                                          |

Ministério da Justiça — Departamento Penitenciário Nacional — Sistema Integrado de Informações Penitenciárias — InfoPen, Relatório Estatístico Sintético do Sistema Prisional Brasileiro, dez./2013 Internet: <www.justica.gov.br> (com adaptações)

A tabela mostrada apresenta a quantidade de detentos no sistema penitenciário brasileiro por região em 2013. Nesse ano, o déficit relativo de vagas — que se define pela razão entre o déficit de vagas no sistema penitenciário e a quantidade de detentos no sistema penitenciário — registrado em todo o Brasil foi superior a 38,7%, e, na média nacional, havia 277,5 detentos por 100 mil habitantes.

Com base nessas informações e na tabela apresentada, julgue o item a seguir.

Em 2013, mais de 55% da população carcerária no Brasil se encontrava na região Sudeste.

( ) certo ( ) errado

**03. (TJ/SP - Estatístico Judiciário - VUNESP)** A distribuição de salários de uma empresa com 30 funcionários é dada na tabela seguinte.

| Salário (em salários mínimos) | Funcionários |
|-------------------------------|--------------|
| 1,8                           | 10           |
| 2,5                           | 8            |
| 3,0                           | 5            |
| 5,0                           | 4            |
| 8,0                           | 2            |
| 15,0                          | 1            |

Pode-se concluir que

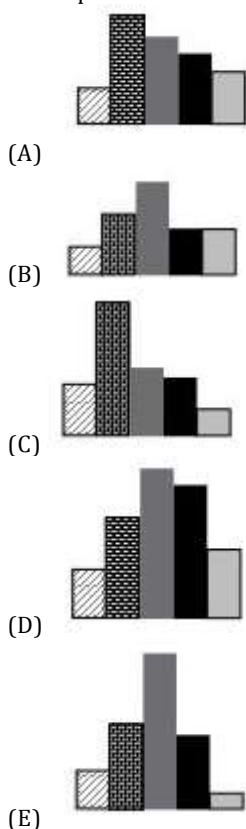
- (A) o total da folha de pagamentos é de 35,3 salários.
- (B) 60% dos trabalhadores ganham mais ou igual a 3 salários.
- (C) 10% dos trabalhadores ganham mais de 10 salários.
- (D) 20% dos trabalhadores detêm mais de 40% da renda total.
- (E) 60% dos trabalhadores detêm menos de 30% da renda total.

**04. (TJ/SP - Estatístico Judiciário - VUNESP)** Considere a tabela de distribuição de frequência seguinte, em que  $x_i$  é a variável estudada e  $f_i$  é a frequência absoluta dos dados.

| $x_i$ | $f_i$ |
|-------|-------|
| 30-35 | 4     |
| 35-40 | 12    |
| 40-45 | 10    |
| 45-50 | 8     |

|       |    |
|-------|----|
| 50-55 | 6  |
| TOTAL | 40 |

Assinale a alternativa em que o histograma é o que melhor representa a distribuição de frequência da tabela.



05. (SEJUS/ES - Agente Penitenciário - VUNESP)  
Observe os gráficos e analise as afirmações I, II e III.

Procura por graduação aumenta ano a ano

EXPLOÇÃO DO NÚMERO DE INSCRITOS



(MEC/Inep e Instituições de ensino. Folha de S.Paulo, 26 de janeiro de 2012)

I. Em 2010, o aumento percentual de matrículas em cursos tecnológicos, comparado com 2001, foi maior que 1000%.

II. Em 2010, houve 100,9 mil matrículas a mais em cursos tecnológicos que no ano anterior.

III. Em 2010, a razão entre a distribuição de matrículas no curso tecnológico presencial e à distância foi de 2 para 5.

É correto o que se afirma em

(A) I e II, apenas.

(B) II, apenas.

(C) I, apenas.

(D) II e III, apenas.

(E) I, II e III.

## Respostas

01. Resposta: C.

A única alternativa que contém a informação correta com ao gráficos é a C.

02. Resposta: CERTO.

555----100%

306----x

X=55,13%

03. Resposta: D.

(A)  $1,8*10+2,5*8+3,0*5+5,0*4+8,0*2+15,0*1=104$  salários

(B) 60% de 30, seriam 18 funcionários, portanto essa alternativa é errada, pois seriam 12.

(C) 10% são 3 funcionários

(D) 40% de 104 seria 41,6

20% dos funcionários seriam 6, alternativa correta, pois  $5*3+8*2+15*1=46$ , que já é maior.

(E) 6 dos trabalhadores: 18

30% da renda: 31,20, errada pois detêm mais.

04. Resposta: A.

A menor deve ser a da primeira 30-35

Em seguida, a de 55

Depois de 45-50 na ordem 40-45 e 35-40

05. Resposta: E.

I- 69,8-----100%

781,6----x

X=1119,77

II- 781,6-680,7=100,9

III-  $\frac{10}{25} = \frac{2}{5}$

## Tratamento da informação - média aritmética simples

### MEDIA ARITMÉTICA

Considere um conjunto numérico  $A = \{x_1; x_2; x_3; \dots; x_n\}$  e efetue uma certa operação com todos os elementos de A.

Se for possível substituir cada um dos elementos do conjunto A por um número x de modo que o resultado da operação citada seja o mesmo diz-se, por definição, que x será a média dos elementos de A relativa a essa operação.

### MÉDIA ARITMÉTICA SIMPLES

A média dos elementos do conjunto numérico A relativa à adição é chamada média aritmética.

### - Cálculo da média aritmética

Se x for a média aritmética dos elementos do conjunto numérico  $A = \{x_1; x_2; x_3; \dots; x_n\}$ , então, por definição:

$$x = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}$$

A **média aritmética(x)** dos **n** elementos do conjunto numérico A é a **soma de todos os seus elementos, dividida pelo número de elementos n.**

Exemplos:



1) Calcular a média aritmética entre os números 3, 4, 6, 9, e 13.

Se  $x$  for a média aritmética dos elementos do conjunto {3, 4, 6, 9, 13}, então  $x$  será a soma dos 5 elementos, dividida por 5. Assim:

$$x = \frac{3 + 4 + 6 + 9 + 13}{5} \leftrightarrow x = \frac{35}{5} \leftrightarrow x = 7$$

A média aritmética é 7.

2) Os gastos (em reais) de 15 turistas em Porto Seguro estão indicados a seguir:

65 – 80 – 45 – 40 – 65 – 80 – 85 – 90  
75 – 75 – 70 – 75 – 75 – 90 – 65

Se somarmos todos os valores teremos:

$$x = \frac{65 + 80 + 45 + 40 + 65 + \dots + 90 + 65}{15} = \frac{1075}{15} = 71,70$$

Assim podemos concluir que o gasto médio do grupo de turistas foi de R\$ 71,70.

### Questões

**01. (Câmara Municipal de São José dos Campos/SP – Analista Técnico Legislativo – Designer Gráfico – VUNESP)**

Na festa de seu aniversário em 2014, todos os sete filhos de João estavam presentes. A idade de João nessa ocasião representava 2 vezes a média aritmética da idade de seus filhos, e a razão entre a soma das idades deles e a idade de João valia

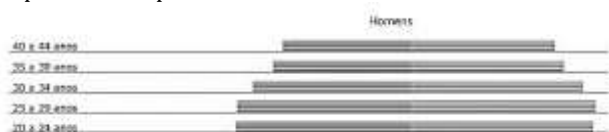
- (A) 1,5.
- (B) 2,0.
- (C) 2,5.
- (D) 3,0.
- (E) 3,5.

**02. (TJ/SC – Técnico Judiciário – Auxiliar TJ-SC)** Os censos populacionais produzem informações que permitem conhecer a distribuição territorial e as principais características das pessoas e dos domicílios, acompanhar sua evolução ao longo do tempo, e planejar adequadamente o uso sustentável dos recursos, sendo imprescindíveis para a definição de políticas públicas e a tomada de decisões de investimento. Constituem a única fonte de referência sobre a situação de vida da população nos municípios e em seus recortes internos – distritos, bairros e localidades, rurais ou urbanos – cujas realidades socioeconômicas dependem dos resultados censitários para serem conhecidas.

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.sh>

tm  
(Acesso dia 29/08/2011)

Um dos resultados possíveis de se conhecer, é a distribuição entre homens e mulheres no território brasileiro. A seguir parte da pirâmide etária da população brasileira disponibilizada pelo IBGE.



[http://www.ibge.gov.br/censo2010/piramide\\_etaria/index.php](http://www.ibge.gov.br/censo2010/piramide_etaria/index.php)  
(Acesso dia 29/08/2011)

O quadro abaixo, mostra a distribuição da quantidade de homens e mulheres, por faixa etária de uma determinada cidade. (Dados aproximados)

Considerando somente a população masculina dos 20 aos 44 anos e com base no quadro abaixo a frequência relativa, dos homens, da classe [30, 34] é:

| Faixa etária | Homens                       | Mulheres                     |
|--------------|------------------------------|------------------------------|
| Classes      | Quantidade (f <sub>i</sub> ) | Quantidade (f <sub>i</sub> ) |
| [20,24]      | 300                          | 320                          |
| [25,29]      | 400                          | 450                          |
| [30,34]      | 600                          | 610                          |
| [35,39]      | 500                          | 550                          |
| [40,44]      | 200                          | 220                          |

- (A) 64%.
- (B) 35%.
- (C) 25%.
- (D) 29%.
- (E) 30%.

**03. (EsSA - Sargento - Conhecimentos Gerais - Todas as Áreas – EB)** Em uma turma a média aritmética das notas é 7,5.

Sabe-se que a média aritmética das notas das mulheres é 8 e das notas dos homens é 6. Se o número de mulheres excede o de homens em 8, pode-se afirmar que o número total de alunos da turma é

- (A) 4.
- (B) 8.
- (C) 12.
- (D) 16.
- (E) 20.

### Respostas

**01. Resposta: E.**

Foi dado que:  $J = 2.M$

$$J = \frac{a+b+\dots+g}{7} = 2.M \quad (I)$$

$$\text{Foi pedido: } \frac{a+b+\dots+g}{J} = ?$$

Na equação (I), temos que:

$$7 = \frac{a+b+\dots+g}{J}$$

$$\frac{7}{2} = \frac{a+b+\dots+g}{M}$$

$$\frac{a+b+\dots+g}{M} = 3,5$$

**02. Resposta: E.**

$[30, 34] = 600$ , somatória de todos os homens é:  
 $300+400+600+500+200=2000$

$$\frac{600}{300+400+600+500+200} = \frac{600}{2000} = 0,3 \cdot (100) = 30\%$$

**03. Resposta: D.**

Do enunciado temos  $m = h + 8$  (sendo  $m$  = mulheres e  $h$  = homens).

A média da turma é 7,5, sendo  $S$  a soma das notas:  $\frac{S}{m+h}$   
 $7,5 \rightarrow S = 7,5(m+h)$

A média das mulheres é 8, sendo  $S_1$  a soma das notas:  $\frac{S_1}{m}$   
 $8 \rightarrow S_1 = 8m$

A média dos homens é 6, sendo  $S_2$  a soma das notas:  $\frac{S_2}{h} = 6$   
 $\rightarrow S_2 = 6h$

Somando as notas dos homens e das mulheres:  
 $S_1 + S_2 = S$

$$\begin{aligned}
 8m + 6h &= 7,5(m + h) \\
 8m + 6h &= 7,5m + 7,5h \\
 8m - 7,5m &= 7,5h - 6h \\
 0,5m &= 1,5h \\
 m &= \frac{1,5h}{0,5} \\
 m &= 3h \\
 h + 8 &= 3h \\
 8 &= 3h - h \\
 8 &= 2h \rightarrow h = 4 \\
 m &= 4 + 8 = 12 \\
 \text{Total de alunos} &= 12 + 4 = 16
 \end{aligned}$$

**Noções de Geometria -  
forma, ângulos, área,  
perímetro, volume, Teoremas  
de Pitágoras ou de Tales.**

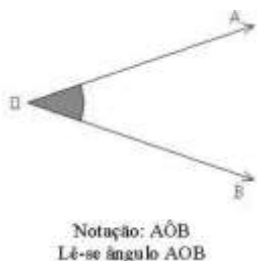


## ÂNGULOS

**Ângulo:** É uma região limitada por duas semirretas de mesma origem.

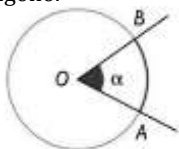
### Elementos de um ângulo:

- LADOS: são as duas semirretas  $\overrightarrow{OA}$  e  $\overrightarrow{OB}$ .
- VÉRTICE: é o ponto de intersecção das duas semirretas, no exemplo o ponto O.

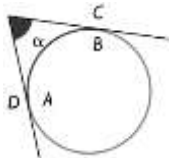


### Ângulo Central:

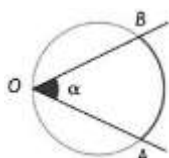
- Da circunferência: é o ângulo cujo **vértice é o centro** da circunferência;
- Do polígono: é o ângulo, cujo **vértice é o centro do polígono regular** e cujos lados passam por **vértices consecutivos** do polígono.



**Ângulo Circunscrito:** É o ângulo, cujo vértice **não pertence à circunferência** e os lados são **tangentes** a ela.



**Ângulo Inscrito:** É o ângulo cujo vértice **pertence a uma circunferência**.



**Ângulo Agudo:** É o ângulo, cuja medida é **menor** do que  $90^\circ$ .

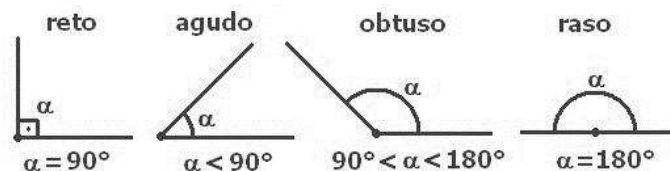
**Ângulo Obtuso:** É o ângulo cuja medida é **maior** do que  $90^\circ$ .

### Ângulo Raso:

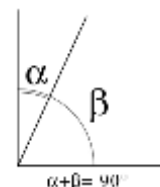
- É o ângulo cuja medida é  $180^\circ$ ;
- É aquele, cujos lados são semirretas opostas.

### Ângulo Reto:

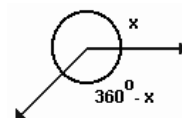
- É o ângulo cuja medida é  $90^\circ$ ;
- É aquele cujos lados se apoiam em retas perpendiculares.



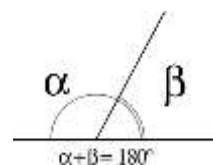
**Ângulos Complementares:** Dois ângulos são complementares se a soma das suas medidas é  $90^\circ$ .



**Ângulos Replementares:** Dois ângulos são ditos replementares se a soma das suas medidas é  $360^\circ$ .



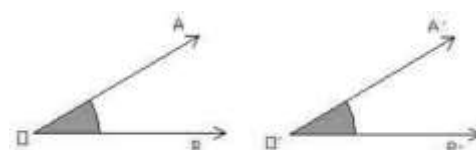
**Ângulos Suplementares:** Dois ângulos são ditos suplementares se a soma das suas medidas de dois ângulos é  $180^\circ$ .



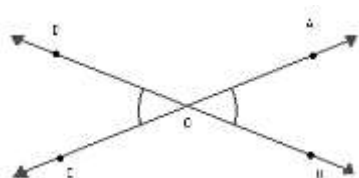
Então, se  $x$  e  $y$  são dois ângulos, temos:

- se  $x + y = 90^\circ \rightarrow x$  e  $y$  são Complementares.
- se  $x + y = 180^\circ \rightarrow x$  e  $y$  são Suplementares.
- se  $x + y = 360^\circ \rightarrow x$  e  $y$  são Replementares.

**Ângulos Congruentes:** São ângulos que possuem a mesma medida.

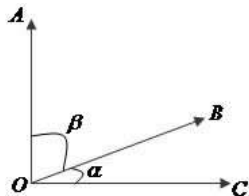


**Ângulos Opostos pelo Vértice:** Dois ângulos são opostos pelo vértice se os lados de um são as respectivas semirretas opostas aos lados do outro.



**Ângulos consecutivos:** são ângulos que tem um lado em comum.

**Ângulos adjacentes:** são ângulos consecutivos que não tem ponto interno em comum.



- Os ângulos  $\widehat{AOB}$  e  $\widehat{BOC}$ ,  $\widehat{AOB}$  e  $\widehat{AOC}$ ,  $\widehat{BOC}$  e  $\widehat{AOC}$  são pares de ângulos consecutivos.

- Os ângulos  $\widehat{AOB}$  e  $\widehat{BOC}$  são ângulos adjacentes.

### Unidades de medida de ângulos:

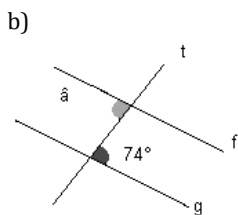
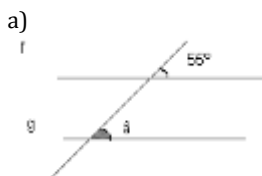
**Grado: (gr.):** dividindo a circunferência em 400 partes iguais, a cada arco unitário que corresponde a  $1/400$  da circunferência denominamos de grado.

**Grau: (°):** dividindo a circunferência em 360 partes iguais, cada arco unitário que corresponde a  $1/360$  da circunferência denominamos de grau.

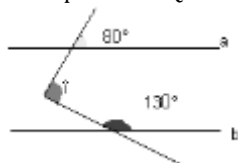
- o grau tem dois submúltiplos: minuto e segundo. E temos que  $1^\circ = 60'$  (1 grau equivale a 60 minutos) e  $1' = 60''$  (1 minuto equivale a 60 segundos).

### Questões

**01.** As retas  $f$  e  $g$  são paralelas ( $f \parallel g$ ). Determine a medida do ângulo  $\hat{a}$ , nos seguintes casos:

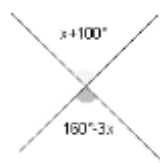


**02.** As retas  $a$  e  $b$  são paralelas. Quanto mede o ângulo  $\hat{i}$ ?

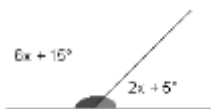


**03.** Obtenha as medidas dos ângulos assinalados:

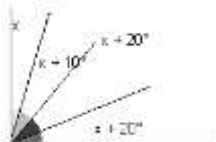
a)



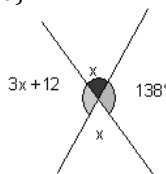
b)



c)



d)



### Respostas

**01. Respostas:**

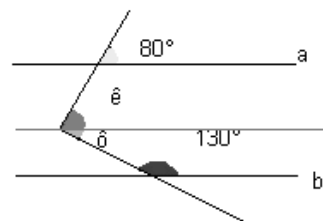
a)  $55^\circ$

b)  $74^\circ$

**02. Resposta: 130.**

Imagine uma linha cortando o ângulo  $\hat{i}$ , formando uma linha paralela às retas "a" e "b".

Fica então decomposto nos ângulos  $\hat{e}$  e  $\hat{o}$ .



Sendo assim,  $\hat{e} = 80^\circ$  e  $\hat{o} = 50^\circ$ , pois o ângulo  $\hat{o}$  é igual ao complemento de  $130^\circ$  na reta b.

Logo,  $\hat{i} = 80^\circ + 50^\circ = 130^\circ$ .

**03. Respostas:**

a)  $160^\circ - 3x = x + 100^\circ$

$160^\circ - 100^\circ = x + 3x \rightarrow 60^\circ = 4x$

$x = 60^\circ / 4 \rightarrow x = 15^\circ$

Então  $15^\circ + 100^\circ = 115^\circ$  e  $160^\circ - 3 \cdot 15^\circ = 115^\circ$

b)  $6x + 15^\circ + 2x + 5^\circ = 180^\circ$

$6x + 2x = 180^\circ - 15^\circ - 5^\circ \rightarrow 8x = 160^\circ \rightarrow x = 160^\circ / 8$

$x = 20^\circ$

Então,  $6 \cdot 20^\circ + 15^\circ = 135^\circ$  e  $2 \cdot 20^\circ + 5^\circ = 45^\circ$

c) Sabemos que a figura tem  $90^\circ$ .

Então  $x + (x + 10^\circ) + (x + 20^\circ) + (x + 20^\circ) = 90^\circ$

$4x + 50^\circ = 90^\circ \rightarrow 4x = 40^\circ \rightarrow x = 40^\circ / 4 \rightarrow x = 10^\circ$

d) Sabemos que os ângulos laranja + verde formam  $180^\circ$ , pois são exatamente a metade de um círculo.

Então,  $138^\circ + x = 180^\circ \rightarrow x = 180^\circ - 138^\circ \rightarrow x = 42^\circ$   
Logo, o ângulo  $x$  mede  $42^\circ$ .

### PONTO - RETA E PLANO

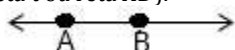
Ao estudo das figuras em um só plano chamamos de **Geometria Plana**.

A Geometria estuda, basicamente, os três princípios fundamentais (ou também chamados de "entes primitivos") que são: **Ponto**, **Reta** e **Plano**. Estes três princípios **não tem definição e nem dimensão (tamanho)**.

Para representar um ponto usamos  $\cdot$  e para dar nome usamos letras maiúsculas do nosso alfabeto. Exemplo:  $\cdot A$  (ponto A).

Para representar uma reta usamos  $\leftrightarrow$  e para dar nome usamos letras minúsculas do nosso alfabeto ou dois pontos por onde esta reta passa.

Exemplo:  $t$  (reta  $t$  ou reta  $\overleftrightarrow{AB}$ ).

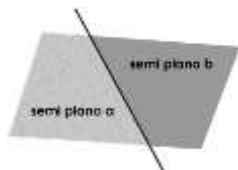


Para representar um plano usamos uma figura chamada paralelogramo e para dar nome usamos letras minúsculas do alfabeto grego ( $\alpha, \beta, \pi, \theta, \dots$ ).

Exemplo:



**Semi plano:** toda reta de um plano que o divide em outras duas porções as quais denominamos de semi plano. Observe a figura:

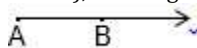


### Partes de uma reta

Estudamos, particularmente, duas partes de uma reta:

- **Semirreta:** é uma parte da reta que tem origem em um ponto e é infinita.

Exemplo: (semirreta  $\overrightarrow{AB}$ ), tem origem em A e passa por B.



- **Segmento de reta:** é uma parte finita (tem começo e fim) da reta.

Exemplo: (segmento de reta  $\overline{AB}$ ).



Observação:  $\overrightarrow{AB} \neq \overrightarrow{BA}$  e  $\overline{AB} = \overline{BA}$ .

### POSIÇÃO RELATIVA ENTRE RETAS

- **Retas concorrentes:** duas retas são concorrentes quando se interceptam em um ponto. Observe que a figura abaixo as retas  $c$  e  $d$  se interceptam no ponto B.



- **Retas paralelas:** são retas que por mais que se prolonguem nunca se encontram, mantêm a mesma distância e nunca se cruzam. O ângulo de inclinação de duas ou mais

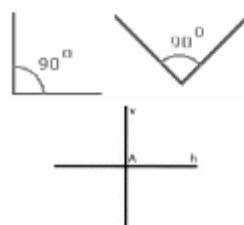
retas paralelas em relação a outra é sempre igual. Indicamos retas paralelas  $a$  e  $b$  por  $a \parallel b$ .



- **Retas coincidentes:** duas retas são coincidentes se pertencem ao mesmo plano e possuem todos os pontos em comum.



- **Retas perpendiculares:** são retas concorrentes que se cruzam num ponto formando entre si ângulos de  $90^\circ$  ou seja ângulos retos.



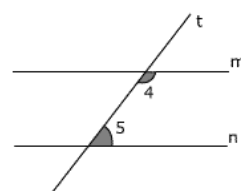
### Ângulos formados por duas retas paralelas com uma transversal

Lembre-se: Retas paralelas são retas que estão no mesmo plano e não possuem ponto em comum.

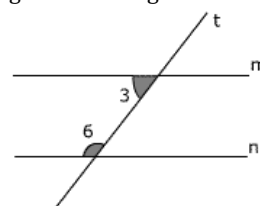
Vamos observar a figura abaixo:



Ângulos colaterais internos: (colaterais = mesmo lado)



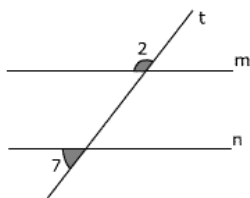
A soma dos ângulos 4 e 5 é igual a  $180^\circ$ .



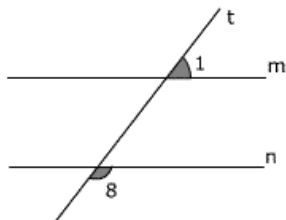
A soma dos ângulos 3 e 6 é igual a  $180^\circ$

Ângulos colaterais externos:



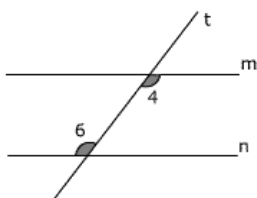


A soma dos ângulos 2 e 7 é igual a  $180^\circ$

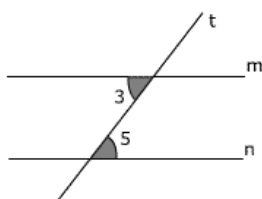


A soma dos ângulos 1 e 8 é igual a  $180^\circ$

Ângulos alternos internos: (alternos = lados diferentes)

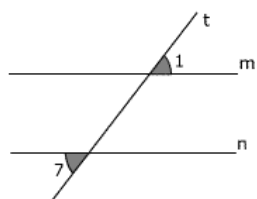


Os ângulos 4 e 6 são congruentes (iguais)

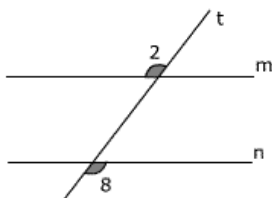


Os ângulos 3 e 5 são congruentes (iguais)

Ângulos alternos externos:

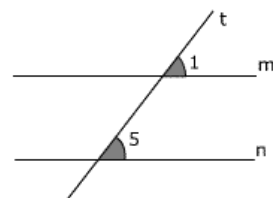


Os ângulos 1 e 7 são congruentes (iguais)

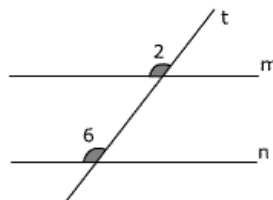


Os ângulos 2 e 8 são congruentes (iguais)

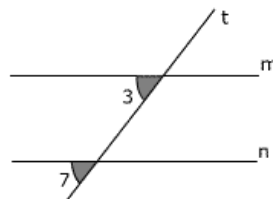
Ângulos correspondentes: são ângulos que ocupam uma mesma posição na reta transversal, um na região interna e o outro na região externa.



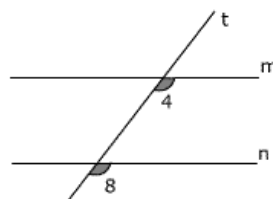
Os ângulos 1 e 5 são congruentes (iguais)



os ângulos 2 e 6 são congruentes (iguais)



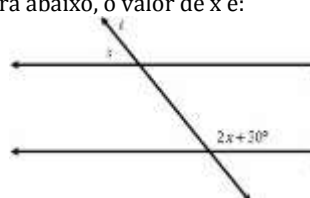
os ângulos 3 e 7 são congruentes (iguais)



os ângulos 4 e 8 são congruentes (iguais)

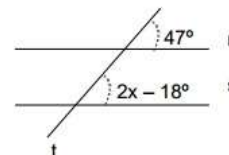
### Questões

01. Na figura abaixo, o valor de x é:



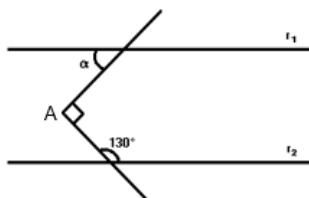
- (A)  $10^\circ$
- (B)  $20^\circ$
- (C)  $30^\circ$
- (D)  $40^\circ$
- (E)  $50^\circ$

02. O valor de x na figura seguinte, em graus, é:



- (A)  $32^\circ$
- (B)  $32^\circ 30'$
- (C)  $33^\circ$
- (D)  $33^\circ 30'$
- (E)  $34^\circ$

03. Na figura abaixo, sabendo que o ângulo  $\hat{A}$  é reto, o valor de  $\alpha$  é:

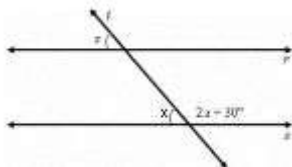


- (A)  $20^\circ$   
 (B)  $30^\circ$   
 (C)  $40^\circ$   
 (D)  $50^\circ$   
 (E)  $60^\circ$

### Respostas

#### 01. Resposta: E.

Na figura, os ângulos assinalados são correspondentes, portanto são iguais.



$$\begin{aligned} x + 2x + 30^\circ &= 180^\circ \\ 3x &= 180^\circ - 30^\circ \\ 3x &= 150^\circ \\ x &= 150^\circ : 3 \\ x &= 50^\circ \end{aligned}$$

#### 02. Resposta: B.

Na figura dada os ângulos  $47^\circ$  e  $2x - 18^\circ$  são correspondentes e, portanto tem a mesma medida, então:

$$2x - 18^\circ = 47^\circ \rightarrow 2x = 47^\circ + 18^\circ \rightarrow 2x = 65^\circ \rightarrow x = 65^\circ : 2$$

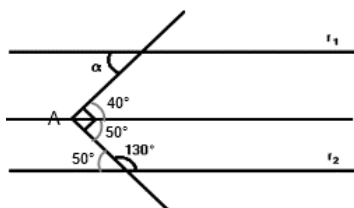
- lembrando que  $1^\circ = 60'$

$$\begin{array}{r} 65^\circ \quad | \quad 2 \\ 05 \quad 32^\circ 30' \\ 1^\circ \\ \hline \times 60 \\ \hline 60' \\ 00 \end{array}$$

$$x = 32^\circ 30'$$

#### 03. Resposta: C.

Precisamos traçar uma terceira reta pelo vértice A paralela às outras duas.

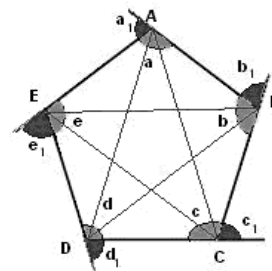


Os ângulos são dois a dois iguais, portanto  $\alpha = 40^\circ$

### POLÍGONOS

Um polígono é uma figura geométrica fechada, simples, formada por segmentos consecutivos e não colineares.

### Elementos de um polígono



Um polígono possui os seguintes elementos:

- Lados: cada um dos segmentos de reta que une vértices consecutivos:  $\overline{AB}$ ,  $\overline{BC}$ ,  $\overline{CD}$ ,  $\overline{DE}$  e  $\overline{AE}$ .

- Vértices: ponto de intersecção de dois lados consecutivos: A, B, C, D e E.

- Diagonais: Segmentos que unem dois vértices não consecutivos: AC, AD, BD, CE e BE.

- Ângulos internos: ângulos formados por dois lados consecutivos (assinalados em azul na figura):  $\hat{a}$ ,  $\hat{b}$ ,  $\hat{c}$ ,  $\hat{d}$ ,  $\hat{e}$ .

- Ângulos externos: ângulos formados por um lado e pelo prolongamento do lado a ele consecutivo (assinalados em vermelho na figura):  $\hat{a}_1$ ,  $\hat{b}_1$ ,  $\hat{c}_1$ ,  $\hat{d}_1$ ,  $\hat{e}_1$ .

**Classificação:** os polígonos são classificados de acordo com o número de lados, conforme a tabela abaixo.

| Nº de lados | Nome          |
|-------------|---------------|
| 3           | Triângulo     |
| 4           | Quadrilátero  |
| 5           | Pentágono     |
| 6           | Hexágono      |
| 7           | Heptágono     |
| 8           | Octógono      |
| 9           | Eneágono      |
| 10          | Decágono      |
| 11          | Undecágono    |
| 12          | Dodecágono    |
| 15          | Pentadecágono |
| 20          | Icoságono     |

**Fórmulas:** na relação de fórmulas abaixo temos a letra **n** que representa o número de lados ou de ângulos ou de vértices de um polígono, pois um polígono de 5 lados tem também 5 vértices e 5 ângulos.

1 - Diagonais de um vértice:  $d_v = n - 3$ .

2 - Total de diagonais:  $d = \frac{(n-3) \cdot n}{2}$ .

3 - Soma dos ângulos internos:  $S_i = (n - 2) \cdot 180^\circ$ .

4 - Soma dos ângulos externos: para qualquer polígono o valor da soma dos ângulos externos é uma constante, isto é,  $S_e = 360^\circ$ .

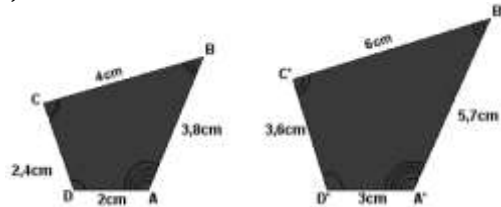
**Polígonos Regulares:** um polígono é chamado de regular quando tem todos os lados congruentes (iguais) e todos os ângulos congruentes. Exemplo: o quadrado tem os 4 lados iguais e os 4 ângulos de  $90^\circ$ , por isso é um polígono regular. E para polígonos regulares temos as seguintes fórmulas, além das quatro acima:

1 - Ângulo interno:  $a_i = \frac{(n-2) \cdot 180^\circ}{n}$  ou  $a_i = \frac{S_i}{n}$ .

2 - Ângulo externo:  $a_e = \frac{360^\circ}{n}$  ou  $a_e = \frac{S_e}{n}$ .

**Semelhança de Polígonos:** Dois polígonos são semelhantes quando os ângulos correspondentes são congruentes e os lados correspondentes são proporcionais.

Vejamos:



Fonte: <http://www.somatematica.com.br>

1) Os ângulos correspondentes são congruentes:

$$\hat{A} \cong \hat{A}', \hat{B} \cong \hat{B}', \hat{C} \cong \hat{C}', \hat{D} \cong \hat{D}'$$

2) Os lados correspondentes (homólogos) são proporcionais:

$$\frac{AB}{A'B'} = \frac{BC}{B'C'} = \frac{CD}{C'D'} = \frac{DA}{D'A'} \text{ ou}$$

$$\frac{3,8}{5,7} = \frac{4}{6} = \frac{2,4}{3,6} = \frac{2}{3}$$

Podemos dizer que os polígonos são semelhantes. Mas a semelhança só será válida se ambas condições existirem simultaneamente.

A razão entre dois lados correspondentes em polígonos semelhante denomina-se **razão de semelhança**, ou seja:

$$\frac{AB}{A'B'} = \frac{BC}{B'C'} = \frac{CD}{C'D'} = \frac{DA}{D'A'} = k, \text{ onde } k = \frac{2}{3}$$

### Questões

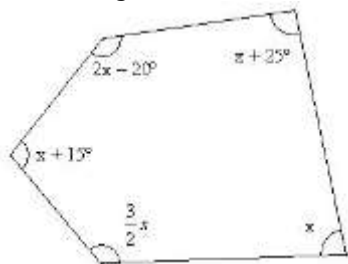
01. A soma dos ângulos internos de um heptágono é:

- (A) 360°
- (B) 540°
- (C) 1400°
- (D) 900°
- (E) 180°

02. Qual é o número de diagonais de um icosaágono?

- (A) 20
- (B) 70
- (C) 160
- (D) 170
- (E) 200

03. O valor de x na figura abaixo é:



- (A) 80°
- (B) 90°
- (C) 100°
- (D) 70°
- (E) 50°

### Respostas

01. Resposta: D.

Heptágono (7 lados)  $\rightarrow n = 7$

$$S_i = (n - 2) \cdot 180^\circ$$

$$S_i = (7 - 2) \cdot 180^\circ$$

$$S_i = 5 \cdot 180^\circ = 900^\circ$$

02. Resposta: D.

Icoságono (20 lados)  $\rightarrow n = 20$

$$d = \frac{(n-3) \cdot n}{2}$$

$$d = \frac{(20-3) \cdot 20}{2} = 1710$$

$$d = 170$$

03. Resposta: A.

A soma dos ângulos internos do pentágono é:

$$S_i = (n - 2) \cdot 180^\circ$$

$$S_i = (5 - 2) \cdot 180^\circ$$

$$S_i = 3 \cdot 180^\circ \rightarrow S_i = 540^\circ$$

$$540^\circ = x + 3x / 2 + x + 15^\circ + 2x - 20^\circ + x + 25^\circ$$

$$540^\circ = 5x + 3x / 2 + 20^\circ$$

$$520^\circ = 10x + 3x / 2$$

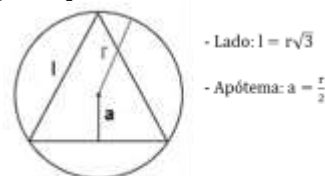
$$1040^\circ = 13x$$

$$X = 1040^\circ / 13 \rightarrow x = 80^\circ$$

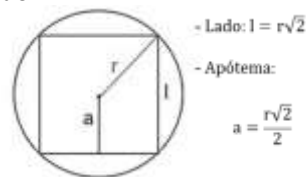
### POLÍGONOS REGULARES

Todo polígono regular pode ser inscrito em uma circunferência. E temos fórmulas para calcular o lado e o apótema desse triângulo em função do raio da circunferência. Apótema é um segmento que sai do centro das figuras regulares e divide o lado em duas partes iguais.

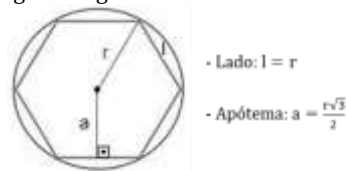
I) Triângulo Equilátero:



II) Quadrado:



III) Hexágono Regular



### Referências

DOLCE, Osvaldo; POMPEO, José Nicolau – Fundamentos da Matemática – Vol. 09 – Geometria Plana – 7ª edição – Editora Atual  
[www.somatematica.com.br](http://www.somatematica.com.br)

### Questões

01. O apótema de um hexágono regular inscrito numa circunferência de raio 8 cm, vale, em centímetros:

- (A) 4  
(B)  $4\sqrt{3}$   
(C) 8  
(D)  $8\sqrt{2}$   
(E) 12

02. O apótema de um triângulo equilátero inscrito em uma circunferência mede 10 cm, o raio dessa circunferência é:

- (A) 15 cm  
(B) 10 cm  
(C) 8 cm  
(D) 20 cm  
(E) 25 cm

03. O apótema de um quadrado mede 6 dm. A medida do raio da circunferência em que esse quadrado está inscrito, em dm, vale:

- (A)  $4\sqrt{2}$  dm  
(B)  $5\sqrt{2}$  dm  
(C)  $6\sqrt{2}$  dm  
(D)  $7\sqrt{2}$  dm  
(E)  $8\sqrt{2}$  dm

### Respostas

01. Resposta: B.

Basta substituir  $r = 8$  na fórmula do hexágono

$$a = \frac{r\sqrt{3}}{2} \rightarrow a = \frac{8\sqrt{3}}{2} = 4\sqrt{3} \text{ cm}$$

02. Resposta: D.

Basta substituir  $a = 10$  na fórmula do triângulo equilátero.

$$a = \frac{r}{2} \rightarrow 10 = \frac{r}{2} \rightarrow r = 2 \cdot 10 \rightarrow r = 20 \text{ cm}$$

03. Resposta: C.

Sendo  $a = 6$ , temos:

$$a = \frac{r\sqrt{2}}{2}$$

$$6 = \frac{r\sqrt{2}}{2} \rightarrow r\sqrt{2} = 2 \cdot 6 \rightarrow r\sqrt{2} = 12 \text{ } (\sqrt{2} \text{ passa dividindo})$$

$$r = \frac{12}{\sqrt{2}} \text{ (temos que racionalizar, multiplicando em cima e em baixo por } \sqrt{2})$$

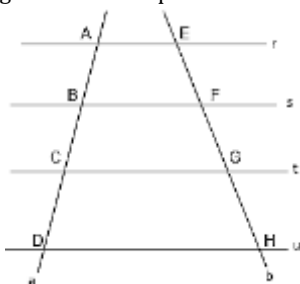
$$r = \frac{12 \cdot \sqrt{2}}{\sqrt{2} \cdot \sqrt{2}} \rightarrow r = \frac{12\sqrt{2}}{2} \rightarrow r = 6\sqrt{2} \text{ dm}$$

### TEOREMA DE TALES

- Feixe de paralelas: é todo conjunto de três ou mais retas e paralelas entre si.

- Transversal: é qualquer reta que intercepta todas as retas de um feixe de paralelas.

- **Teorema de Tales:** Se duas retas são transversais de um feixe de retas paralelas então a razão entre as medidas de dois segmentos quaisquer de uma delas é igual à razão entre as medidas dos segmentos correspondentes da outra.

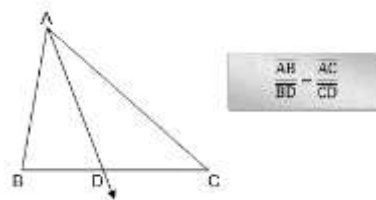


$r // s // t // u$  ( $//$  → símbolo de paralelas);  $a$  e  $b$  são retas transversais. Então, temos que os segmentos correspondentes são proporcionais.

$$\frac{AB}{EF} = \frac{BC}{FG} = \frac{CD}{GH} = \frac{AD}{EH} = \dots$$

### Teorema da bissetriz interna:

“Em todo triângulo a bissetriz de um ângulo interno divide o lado oposto em dois segmentos proporcionais aos outros dois lados do triângulo”.

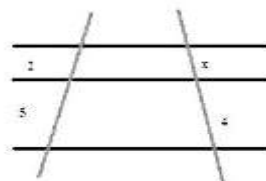


### Referências

SOUZA, Joamir Roberto; PATARO, Patricia Moreno – Vontade de Saber Matemática 6º Ano – FTD – 2ª edição – São Paulo: 2012  
<http://www.jcpaiva.net/>

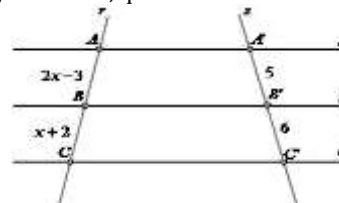
### Questões

01. Na figura abaixo, o valor de  $x$  é:



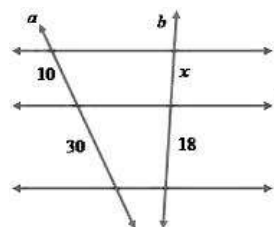
- (A) 1,2  
(B) 1,4  
(C) 1,6  
(D) 1,8  
(E) 2,0

02. Na figura abaixo, qual é o valor de  $x$ ?



- (A) 3  
(B) 4  
(C) 5  
(D) 6  
(E) 7

03. Calcular o valor de  $x$  na figura abaixo.



### Respostas

01. Resposta: C.

$$\frac{2}{5} = \frac{x}{4}$$

$$5x = 2 \cdot 4$$

$$5x = 8$$

$$x = 8 : 5 = 1,6$$

**02. Resposta: B.**

$$\frac{2x-3}{x+2} = \frac{5}{6}$$

$$6(2x-3) = 5(x+2)$$

$$12x-18 = 5x+10$$

$$12x-5x = 10+18$$

$$7x = 28$$

$$x = 28 : 7 = 4$$

**03. Resposta: 06.**

$$\frac{10}{30} = \frac{x}{18}$$

$$30x = 10 \cdot 18$$

$$30x = 180$$

$$x = 180 : 30 = 6$$

**TEOREMA DE PITÁGORAS**

Em todo triângulo retângulo, o maior lado é chamado de **hipotenusa** e os outros dois lados são os **catetos**.



No exemplo ao lado:  
- a é a hipotenusa.  
- b e c são os catetos.

- “Em todo triângulo retângulo o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos”.

$$a^2 = b^2 + c^2$$

**Questões**

**01.** Millôr Fernandes, em uma bela homenagem à Matemática, escreveu um poema do qual extraímos o fragmento abaixo:

Às folhas tantas de um livro de Matemática, um Quociente apaixonou-se um dia doidamente por uma Incógnita.

Olhou-a com seu olhar inumerável e viu-a do Ápice à Base: uma figura ímpar; olhos romboides, boca trapezoide, corpo retangular, seios esferoides.

Fez da sua uma vida paralela à dela, até que se encontraram no Infinito.

“Quem és tu” – indagou ele em ânsia Radical.

“Sou a soma dos quadrados dos catetos. Mas pode me chamar de Hipotenusa.” (Millôr Fernandes – Trinta Anos de Mim Mesmo).

A Incógnita se enganou ao dizer quem era. Para atender ao Teorema de Pitágoras, deveria dar a seguinte resposta:

(A) “Sou a soma dos catetos. Mas pode me chamar de Hipotenusa.”

(B) “Sou o quadrado da soma dos catetos. Mas pode me chamar de Hipotenusa.”

(C) “Sou o quadrado da soma dos catetos. Mas pode me chamar de quadrado da Hipotenusa.”

(D) “Sou a soma dos quadrados dos catetos. Mas pode me chamar de quadrado da Hipotenusa.”

(E) Nenhuma das anteriores.

**02.** Um barco partiu de um ponto A e navegou 10 milhas para o oeste chegando a um ponto B, depois 5 milhas para o sul chegando a um ponto C, depois 13 milhas para o leste chegando a um ponto D e finalmente 9 milhas para o norte chegando a um ponto E. Onde o barco parou relativamente ao ponto de partida?

(A) 3 milhas a sudoeste.

- (B) 3 milhas a sudeste.  
(C) 4 milhas ao sul.  
(D) 5 milhas ao norte.  
(E) 5 milhas a nordeste.

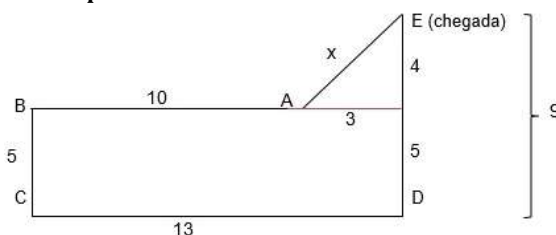
**03.** Em um triângulo retângulo a hipotenusa mede 13 cm e um dos catetos mede 5 cm, qual é a medida do outro cateto?

- (A) 10  
(B) 11  
(C) 12  
(D) 13  
(E) 14

**Respostas**

**01. Resposta: D.**

**02. Resposta: E.**



$$x^2 = 3^2 + 4^2$$

$$x^2 = 9 + 16$$

$$x^2 = 25$$

$$x = \sqrt{25} = 5$$

**03. Resposta: C.**

$$13^2 = x^2 + 5^2$$

$$169 = x^2 + 25$$

$$169 - 25 = x^2$$

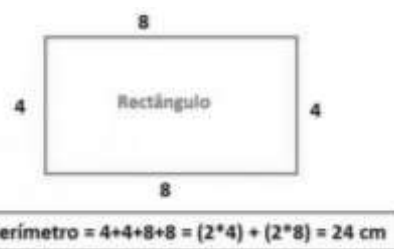
$$x^2 = 144$$

$$x = \sqrt{144} = 12 \text{ cm}$$

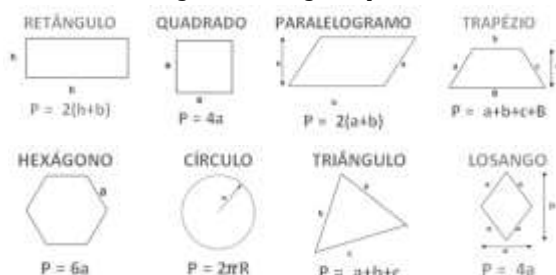
**PERÍMETRO E ÁREA DAS FIGURAS PLANAS**

**Perímetro:** é a soma de todos os lados de uma figura plana.

Exemplo:

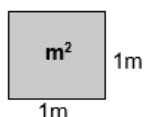


Perímetros de algumas das figuras planas:



**Área** é a medida da superfície de uma figura plana.

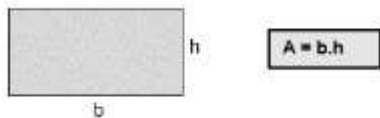
A unidade básica de área é o **m²** (metro quadrado), isto é, uma superfície correspondente a um quadrado que tem 1 m de lado.



Fórmulas de área das principais figuras planas:

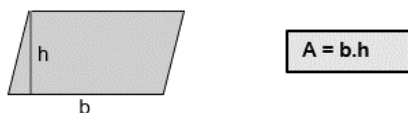
### 1) Retângulo

- sendo **b** a base e **h** a altura:



### 2. Paralelogramo

- sendo **b** a base e **h** a altura:



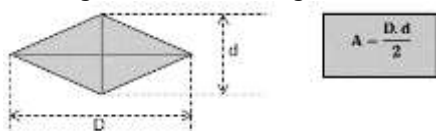
### 3. Trapézio

- sendo **B** a base maior, **b** a base menor e **h** a altura:



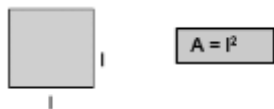
### 4. Losango

- sendo **D** a diagonal maior e **d** a diagonal menor:



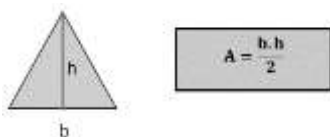
### 5. Quadrado

- sendo **l** o lado:

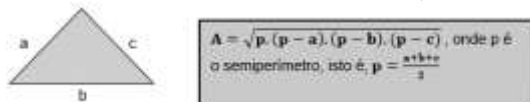


6. **Triângulo:** essa figura tem 6 fórmulas de área, dependendo dos dados do problema a ser resolvido.

I) sendo dados a base **b** e a altura **h**:



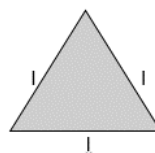
II) sendo dados as medidas dos três lados **a**, **b** e **c**:



III) sendo dados as medidas de dois lados e o ângulo formado entre eles:

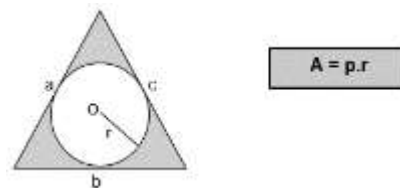


IV) triângulo equilátero (tem os três lados iguais):

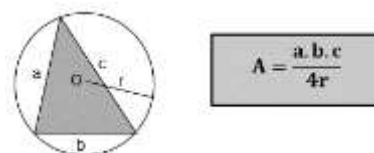


$$A = \frac{l^2 \sqrt{3}}{4}$$

V) circunferência inscrita:



VI) circunferência circunscrita:



### Questões

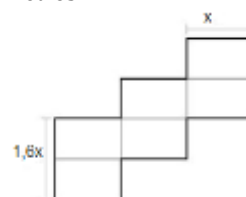
01. A área de um quadrado cuja diagonal mede  $2\sqrt{7}$  cm é, em cm², igual a:

- (A) 12
- (B) 13
- (C) 14
- (D) 15
- (E) 16

02. Corta-se um arame de 30 metros em duas partes. Com cada uma das partes constrói-se um quadrado. Se **S** é a soma das áreas dos dois quadrados, assim construídos, então o menor valor possível para **S** é obtido quando:

- (A) o arame é cortado em duas partes iguais.
- (B) uma parte é o dobro da outra.
- (C) uma parte é o triplo da outra.
- (D) uma parte mede 16 metros de comprimento.

03. Um grande terreno foi dividido em 6 lotes retangulares congruentes, conforme mostra a figura, cujas dimensões indicadas estão em metros.



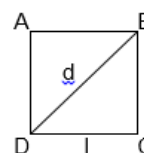
Sabendo-se que o perímetro do terreno original, delineado em negrito na figura, mede  $x + 285$ , conclui-se que a área total desse terreno é, em m², igual a:

- (A) 2 400.
- (B) 2 600.
- (C) 2 800.
- (D) 3000.
- (E) 3 200.

### Respostas

01. Resposta: C.

Sendo **l** o lado do quadrado e **d** a diagonal:



Utilizando o Teorema de Pitágoras:

$$\begin{aligned}d^2 &= l^2 + l^2 \\(2\sqrt{7})^2 &= 2l^2 \\4 \cdot 7 &= 2l^2 \\2l^2 &= 28 \\l^2 &= \frac{28}{2} \\A &= 14 \text{ cm}^2\end{aligned}$$

## 02. Resposta: A.

- um quadrado terá perímetro  $x$

o lado será  $l = \frac{x}{4}$  e o outro quadrado terá perímetro  $30 - x$

o lado será  $l_1 = \frac{30-x}{4}$ , sabendo que a área de um quadrado

é dada por  $S = l^2$ , temos:

$$S = S_1 + S_2$$

$$S = l^2 + l_1^2$$

$$S = \left(\frac{x}{4}\right)^2 + \left(\frac{30-x}{4}\right)^2$$

$$S = \frac{x^2}{16} + \frac{(30-x)^2}{16}, \text{ como temos o mesmo denominador } 16:$$

$$S = \frac{x^2 + 30^2 - 2 \cdot 30 \cdot x + x^2}{16}$$

$$S = \frac{x^2 + 900 - 60x + x^2}{16}$$

$$S = \frac{2x^2}{16} - \frac{60x}{16} + \frac{900}{16},$$

sendo uma equação do 2º grau onde  $a = 2/16$ ;  $b = -60/16$  e  $c = 900/16$  e o valor de  $x$  será o  $x$  do vértice que é dado pela fórmula:  $x = \frac{-b}{2a}$ , então:

$$x_v = \frac{-\left(\frac{-60}{16}\right)}{2 \cdot \frac{2}{16}} = \frac{\frac{60}{16}}{\frac{4}{16}}$$

$$x_v = \frac{60}{16} \cdot \frac{16}{4} = \frac{60}{4} = 15,$$

logo  $l = 15$  e  $l_1 = 30 - 15 = 15$ .

## 03. Resposta: D.

Observando a figura temos que cada retângulo tem lados medindo  $x$  e  $0,8x$ :

$$\text{Perímetro} = x + 285$$

$$8,08x + 6x = x + 285$$

$$6,4x + 6x - x = 285$$

$$11,4x = 285$$

$$x = 285:11,4$$

$$x = 25$$

Sendo  $S$  a área do retângulo:

$$S = b \cdot h$$

$$S = 0,8x \cdot x$$

$$S = 0,8x^2$$

Sendo  $S_t$  a área total da figura:

$$S_t = 6,08x^2$$

$$S_t = 4,8 \cdot 25^2$$

$$S_t = 4,8 \cdot 625$$

$$S_t = 3000$$

## ÁREA DO CÍRCULO E SUAS PARTES

### I- Círculo:

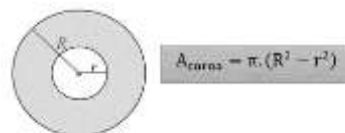
Quem primeiro descreveu a área de um círculo foi o matemático grego Arquimedes (287/212 a.C.), de Siracusa, mais ou menos por volta do século II antes de Cristo. Ele concluiu que quanto mais lados tem um polígono regular mais ele se aproxima de uma circunferência e o apótema ( $a$ ) deste polígono tende ao raio  $r$ . Assim, como a fórmula da área de um polígono regular é dada por  $A = p \cdot a$  (onde  $p$  é semiperímetro e

$a$  é o apótema), temos para a área do círculo  $A = \frac{2\pi r}{2} \cdot r$ , então temos:



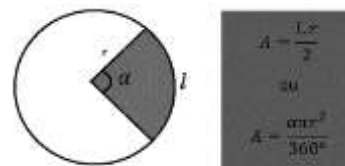
### II- Coroa circular:

É uma região compreendida entre dois círculos concêntricos (tem o mesmo centro). A área da coroa circular é igual a diferença entre as áreas do círculo maior e do círculo menor.  $A = \pi R^2 - \pi r^2$ , como temos o  $\pi$  como fator comum, podemos colocá-lo em evidência, então temos:



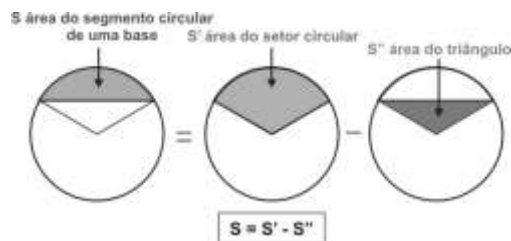
### III- Setor circular:

É uma região compreendida entre dois raios distintos de um círculo. O setor circular tem como elementos principais o raio  $r$ , um ângulo central  $\alpha$  e o comprimento do arco  $l$ , então temos duas fórmulas:



### IV- Segmento circular:

É uma região compreendida entre um círculo e uma corda (segmento que une dois pontos de uma circunferência) deste círculo. Para calcular a área de um segmento circular temos que subtrair a área de um triângulo da área de um setor circular, então temos:



## Questões

01. A figura abaixo mostra três círculos, cada um com 10 cm de raio, tangentes entre si.



Considerando  $\sqrt{3} \cong 1,73$  e  $\pi \cong 3,14$ , o valor da área sombreada, em  $\text{cm}^2$ , é:

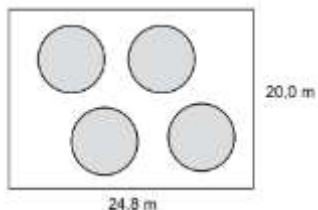
- (A) 320.
- (B) 330.
- (C) 340.
- (D) 350.
- (E) 360.

02. A área de um círculo, cuja circunferência tem comprimento  $20\pi$  cm, é:



- (A)  $100\pi \text{ cm}^2$ .  
 (B)  $80\pi \text{ cm}^2$ .  
 (C)  $160\pi \text{ cm}^2$ .  
 (D)  $400\pi \text{ cm}^2$ .

03. Quatro tanques de armazenamento de óleo, cilíndricos e iguais, estão instalados em uma área retangular de 24,8 m de comprimento por 20,0 m de largura, como representados na figura abaixo.



Se as bases dos quatro tanques ocupam  $\frac{2}{5}$  da área retangular, qual é, em metros, o diâmetro da base de cada tanque?

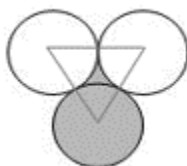
Dado: use  $\pi=3,1$

- (A) 2.  
 (B) 4.  
 (C) 6.  
 (D) 8.  
 (E) 16.

### Respostas

#### 01. Resposta: B.

Unindo os centros das três circunferências temos um triângulo equilátero de lado  $2r$  ou seja  $l = 2 \cdot 10 = 20 \text{ cm}$ . Então a área a ser calculada será:



$$A = A_{\text{circ}} + A_{\text{triang}} + \frac{A_{\text{circ}}}{2}$$

$$A = \frac{A_{\text{circ}}}{2} + A_{\text{triang}}$$

$$A = \frac{\pi r^2}{2} + A_{\text{triang}}$$

$$A = \frac{\pi r^2}{2} + \frac{l^2 \sqrt{3}}{4}$$

$$A = \frac{(3,14 \cdot 10^2)}{2} + \frac{20^2 \cdot 1,73}{4}$$

$$A = 1,57 \cdot 100 + \frac{400 \cdot 1,73}{4}$$

$$A = 157 + 100 \cdot 1,73 = 157 + 173 = 330$$

#### 02. Resposta: A.

A fórmula do comprimento de uma circunferência é  $C = 2\pi \cdot r$ . Então:

$$C = 20\pi$$

$$2\pi \cdot r = 20\pi$$

$$r = \frac{20\pi}{2\pi}$$

$$r = 10 \text{ cm}$$

$$A = \pi \cdot r^2 \rightarrow A = \pi \cdot 10^2 \rightarrow A = 100\pi \text{ cm}^2$$

#### 03. Resposta: D.

Primeiro calculamos a área do retângulo ( $A = b \cdot h$ )

$$A_{\text{ret}} = 24,8 \cdot 20$$

$$A_{\text{ret}} = 496 \text{ m}^2$$

$$4 \cdot A_{\text{circ}} = \frac{2}{5} \cdot A_{\text{ret}}$$

$$4 \cdot \pi r^2 = \frac{2}{5} \cdot 496$$

$$4 \cdot 3,1 \cdot r^2 = \frac{992}{5}$$

$$12,4 \cdot r^2 = 198,4$$

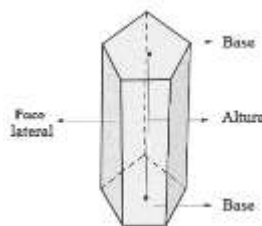
$$r^2 = 198,4 : 12,4 \rightarrow r^2 = 16 \rightarrow r = 4$$

$$d = 2r = 2 \cdot 4 = 8$$

### SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

**Sólidos Geométricos** são figuras geométricas que possuem três dimensões. Um sólido é limitado por um ou mais planos. Os mais conhecidos são: prisma, pirâmide, cilindro, cone e esfera.

**1) PRISMA:** é um sólido geométrico que possui duas bases iguais e paralelas.



#### Elementos de um prisma:

- a) **Base:** pode ser qualquer polígono.
- b) **Arestas da base:** são os segmentos que formam as bases.
- c) **Face Lateral:** é sempre um paralelogramo.
- d) **Arestas Laterais:** são os segmentos que formam as faces laterais.
- e) **Vértice:** ponto de intersecção (encontro) de arestas.
- f) **Altura:** distância entre as duas bases.

#### Classificação:

Um prisma pode ser classificado de duas maneiras:

##### 1- Quanto à base:

- Prisma triangular.....a base é um triângulo.
  - Prisma quadrangular.....a base é um quadrilátero.
  - Prisma pentagonal.....a base é um pentágono.
  - Prisma hexagonal.....a base é um hexágono.
- E, assim por diante.

##### 2- Quanto à inclinação:

- **Prisma Reto:** a aresta lateral forma com a base um ângulo reto ( $90^\circ$ ).
- **Prisma Obliquo:** a aresta lateral forma com a base um ângulo diferente de  $90^\circ$ .



Prisma reto



Prisma Obliquo

#### Fórmulas:

##### - Área da Base

Como a base pode ser qualquer polígono não existe uma fórmula fixa. Se a base é um triângulo calculamos a área desse triângulo; se a base é um quadrado calculamos a área desse quadrado, e assim por diante.



**- Área Lateral:**

Soma das áreas das faces laterais

**- Área Total:**

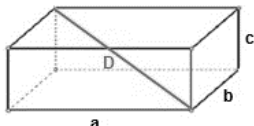
$$A_t = A_l + 2A_b$$

**- Volume:**

$$V = A_b \cdot h$$

**Prismas especiais:** temos dois prismas estudados a parte e que são chamados de prismas especiais, que são:

a) **Hexaedro (Paralelepípedo reto-retângulo):** é um prisma que tem as seis faces **retangulares**.



Temos três dimensões: **a**= comprimento, **b** = largura e **c** = altura.

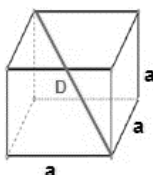
**Fórmulas:**

**- Área Total:**  $A_t = 2 \cdot (ab + ac + bc)$

**- Volume:**  $V = a \cdot b \cdot c$

**- Diagonal:**  $D = \sqrt{a^2 + b^2 + c^2}$

b) **Hexaedro Regular (Cubo):** é um prisma que tem as 6 faces **quadradas**.



As três dimensões de um cubo comprimento, largura e altura são iguais.

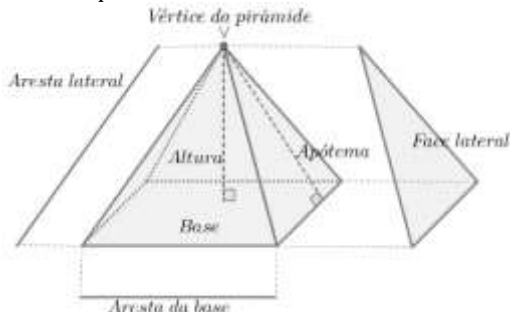
**Fórmulas:**

**- Área Total:**  $A_t = 6 \cdot a^2$

**- Volume:**  $V = a^3$

**- Diagonal:**  $D = a\sqrt{3}$

**II) PIRÂMIDE:** é um sólido geométrico que tem uma base e um vértice superior.



**Elementos de uma pirâmide:**

A pirâmide tem os mesmos elementos de um prisma: base, arestas da base, face lateral, arestas laterais, vértice e altura. Além destes, ela também tem um apótema lateral e um apótema da base.

Na figura acima podemos ver que entre a altura, o apótema da base e o apótema lateral forma um triângulo retângulo, então pelo Teorema de Pitágoras temos:  $a_p^2 = h^2 + a_b^2$ .

**Classificação:**

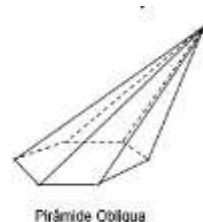
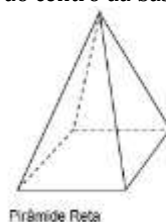
Uma pirâmide pode ser classificada de duas maneiras:

**1- Quanto à base:**

- Pirâmide triangular.....a base é um triângulo.
  - Pirâmide quadrangular.....a base é um quadrilátero.
  - Pirâmide pentagonal.....a base é um pentágono.
  - Pirâmide hexagonal.....a base é um hexágono.
- E, assim por diante.

**2- Quanto à inclinação:**

- **Pirâmide Reta:** tem o vértice superior na direção do centro da base.
- **Pirâmide Obliqua:** o vértice superior está deslocado em relação ao centro da base.



**Fórmulas:**

**- Área da Base:**  $A_b$  = depende do polígono, como a base pode ser qualquer polígono não existe uma fórmula fixa. Se a base é um triângulo calculamos a área desse triângulo; se a base é um quadrado calculamos a área desse quadrado, e assim por diante.

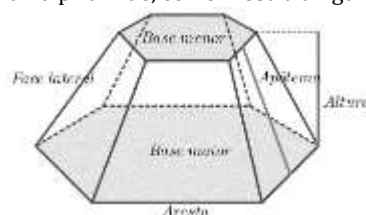
**- Área Lateral:**  $A_l$  = soma das áreas das faces laterais

**- Área Total:**  $A_t = A_l + A_b$

**- Volume:**  $V = \frac{1}{3} \cdot A_b \cdot h$

**- TRONCO DE PIRÂMIDE**

O tronco de pirâmide é obtido ao se realizar uma secção transversal numa pirâmide, como mostra a figura:



O tronco da pirâmide é a parte da figura que apresenta as arestas destacadas em vermelho.

É interessante observar que no tronco de pirâmide as arestas laterais são congruentes entre si; as bases são polígonos regulares semelhantes; as faces laterais são trapézios isósceles, congruentes entre si; e a altura de qualquer face lateral denomina-se apótema do tronco.

**→ Cálculo das áreas do tronco de pirâmide.**

Num tronco de pirâmide temos duas bases, base maior e base menor, e a área da superfície lateral. De acordo com a base da pirâmide, teremos variações nessas áreas. Mas observe que na superfície lateral sempre teremos trapézios isósceles, independente do formato da base da pirâmide. Por exemplo, se a base da pirâmide for um hexágono regular, teremos seis trapézios isósceles na superfície lateral.

A área total do tronco de pirâmide é dada por:

$$St = Sl + Sb + Sb$$

Onde:

$S_t \rightarrow$  é a área total

$S_l \rightarrow$  é a área da superfície lateral

$S_B \rightarrow$  é a área da base maior

$S_b \rightarrow$  é a área da base menor

$\rightarrow$  **Cálculo do volume do tronco de pirâmide.**

A fórmula para o cálculo do volume do tronco de pirâmide é obtida fazendo a diferença entre o volume de pirâmide maior e o volume da pirâmide obtida após a secção transversal que produziu o tronco. Colocando em função de sua altura e das áreas de suas bases, o modelo matemático para o volume do tronco é:

$$V = \frac{h}{3} \cdot (S_B + \sqrt{S_B \cdot S_b} + S_b)$$

Onde,

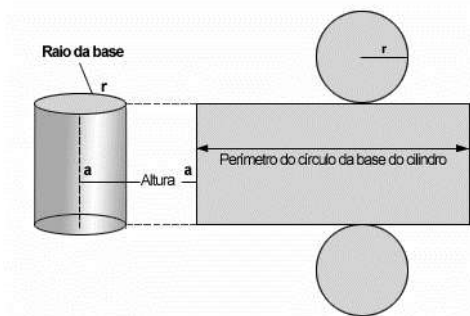
$V \rightarrow$  é o volume do tronco

$h \rightarrow$  é a altura do tronco

$S_B \rightarrow$  é a área da base maior

$S_b \rightarrow$  é a área da base menor

**III) CILINDRO:** é um sólido geométrico que tem duas bases iguais, paralelas e circulares.



**Elementos de um cilindro:**

a) **Base:** é sempre um círculo.

b) **Raio**

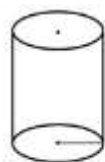
c) **Altura:** distância entre as duas bases.

d) **Geratriz:** são os segmentos que formam a face lateral, isto é, a face lateral é formada por infinitas geratrizes.

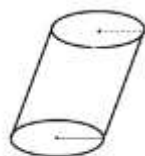
**Classificação:** como a base de um cilindro é um círculo, ele só pode ser classificado de acordo com a inclinação:

- **Cilindro Reto:** a geratriz forma com o plano da base um ângulo reto ( $90^\circ$ ).

- **Cilindro Obliquo:** a geratriz forma com a base um ângulo diferente de  $90^\circ$ .



Cilindro Reto



Cilindro Obliquo

**Fórmulas:**

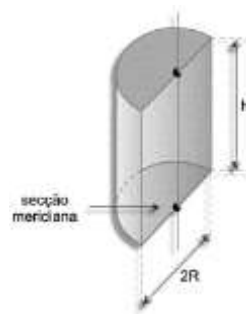
- **Área da Base:**  $A_b = \pi \cdot r^2$

- **Área Lateral:**  $A_l = 2 \cdot \pi \cdot r \cdot h$

- **Área Total:**  $A_t = 2 \cdot \pi \cdot r \cdot (h + r)$  ou  $A_t = A_l + 2 \cdot A_b$

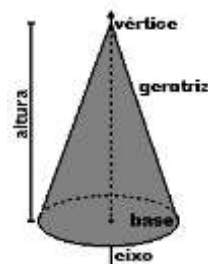
- **Volume:**  $V = \pi \cdot r^2 \cdot h$  ou  $V = A_b \cdot h$

**Secção Meridiana de um cilindro:** é um "corte" feito pelo centro do cilindro. O retângulo obtido através desse corte é chamado de secção meridiana e tem como medidas  $2r$  e  $h$ . Logo a área da secção meridiana é dada pela fórmula:  **$A_{SM} = 2r \cdot h$** .



**Cilindro Equilátero:** um cilindro é chamado de equilátero quando a secção meridiana for um quadrado, para isto temos que:  **$h = 2r$** .

**IV) CONE:** é um sólido geométrico que tem uma base circular e vértice superior.



**Elementos de um cone:**

a) **Base:** é sempre um círculo.

b) **Raio**

c) **Altura:** distância entre o vértice superior e a base.

d) **Geratriz:** segmentos que formam a face lateral, isto é, a face lateral é formada por infinitas geratrizes.

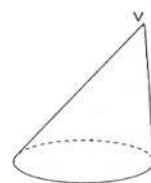
**Classificação:** como a base de um cone é um círculo, ele só tem classificação quanto à inclinação.

- **Cone Reto:** o vértice superior está na direção do centro da base.

- **Cone Obliquo:** o vértice superior está deslocado em relação ao centro da base.



Cone reto



Cone oblíquo

**Fórmulas:**

- **Área da base:**  $A_b = \pi \cdot r^2$

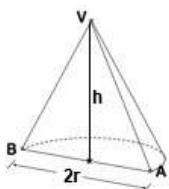
- **Área Lateral:**  $A_l = \pi \cdot r \cdot g$

- **Área total:**  $A_t = \pi \cdot r \cdot (g + r)$  ou  $A_t = A_l + A_b$

- **Volume:**  $V = \frac{1}{3} \cdot \pi \cdot r^2 \cdot h$  ou  $V = \frac{1}{3} \cdot A_b \cdot h$

- Entre a geratriz, o raio e a altura temos um triângulo retângulo, então:  **$g^2 = h^2 + r^2$** .

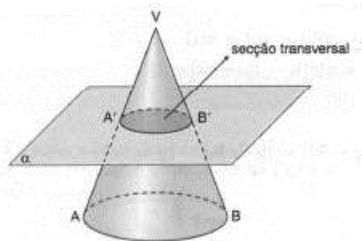
**Secção Meridiana:** é um "corte" feito pelo centro do cone. O triângulo obtido através desse corte é chamado de secção meridiana e tem como medidas, base é  $2r$  e  $h$ . Logo a área da secção meridiana é dada pela fórmula:  **$A_{SM} = r \cdot h$** .



**Cone Equilátero:** um cone é chamado de equilátero quando a secção meridiana for um triângulo equilátero, para isto temos que:  $g = 2r$ .

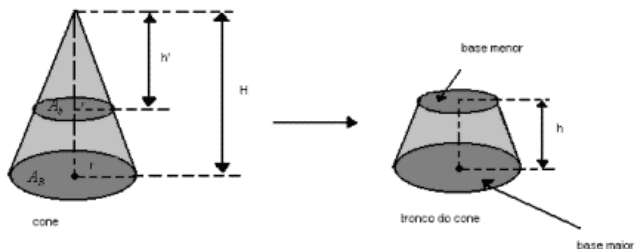
#### - TRONCO DE CONE

Se um cone sofrer a intersecção de um plano paralelo à sua base circular, a uma determinada altura, teremos a constituição de uma nova figura geométrica espacial denominada Tronco de Cone.



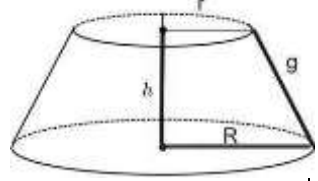
#### Elementos

- A base do cone é a base maior do tronco, e a seção transversal é a base menor;
- A distância entre os planos das bases é a altura do tronco.



Diferentemente do cone, o tronco de cone possui duas bases circulares em que uma delas é maior que a outra, dessa forma, os cálculos envolvendo a área superficial e o volume do tronco envolverão a medida dos dois raios. A geratriz, que é a medida da altura lateral do cone, também está presente na composição do tronco de cone.

Não devemos confundir a medida da altura do tronco de cone com a medida da altura de sua lateral (geratriz), pois são elementos distintos. A altura do cone forma com as bases um ângulo de  $90^\circ$ . No caso da geratriz os ângulos formados são um agudo e um obtuso.



**Área da Superfície e Volume**

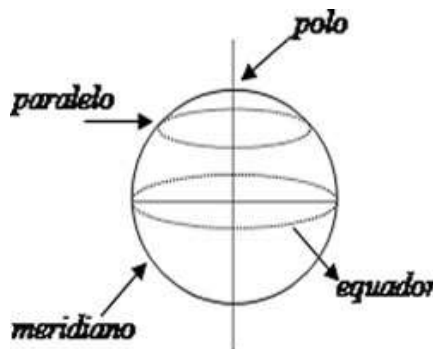
$$A_l = \pi \cdot (r + R) \cdot g$$

$$V_{\text{tronco}} = \frac{\pi \cdot h}{3} (r^2 + rR + R^2)$$

$$A_{\text{Total}} = A_h + A_b + A_{\text{lateral}}$$

Onde:  
h = altura  
g = geratriz

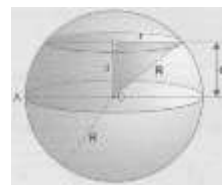
#### V) ESFERA



#### Elementos da esfera

- **Eixo:** é um eixo imaginário, passando pelo centro da esfera.
- **Polos:** ponto de intersecção do eixo com a superfície da esfera.
- **Paralelos:** são "cortes" feitos na esfera, determinando círculos.
- **Equador:** "corte" feito pelo centro da esfera, determinando, assim, o maior círculo possível.

#### Fórmulas

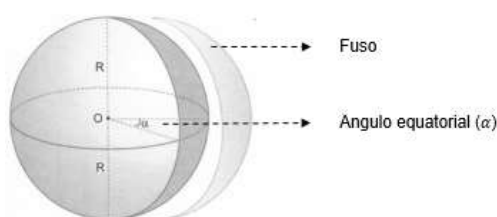


- na figura acima podemos ver que o raio de um paralelo (r), a distância do centro ao paralelo ao centro da esfera (d) e o raio da esfera (R) formam um triângulo retângulo. Então, podemos aplicar o Teorema de Pitágoras:  $R^2 = r^2 + d^2$ .

- **Área:**  $A = 4 \cdot \pi \cdot R^2$

- **Volume:**  $V = \frac{4}{3} \cdot \pi \cdot R^3$

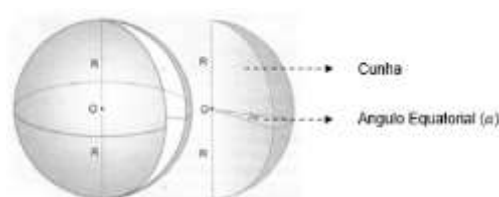
#### Fuso Esférico:



Fórmula da área do fuso:

$$A_{\text{fuso}} = \frac{\alpha \cdot \pi \cdot R^2}{90^\circ}$$

#### Cunha Esférica:



Fórmula do volume da cunha:

$$V_{\text{cunha}} = \frac{\alpha \cdot \pi \cdot R^3}{270^\circ}$$

**Referências**

IEZZI, Gelson – Matemática Volume Único

DOLCE, Osvaldo; POMPEO, José Nicolau – Fundamentos da matemática elementar –

Vol 10 – Geometria Espacial, Posição e Métrica – 5ª edição – Atual Editora

www.brasilescola.com.br



**Anotações**

**Questões**

**01.** Dado o cilindro equilátero, sabendo que seu raio é igual a 5 cm, a área lateral desse cilindro, em  $\text{cm}^2$ , é:

- (A)  $90\pi$
- (B)  $100\pi$
- (C)  $80\pi$
- (D)  $110\pi$
- (E)  $120\pi$

**02.** Seja um cilindro reto de raio igual a 2 cm e altura 3 cm. Calcular a área lateral, área total e o seu volume.

**03.** Um prisma hexagonal regular tem aresta da base igual a 4 cm e altura 12 cm. O volume desse prisma é:

- (A)  $288\sqrt{3} \text{ cm}^3$
- (B)  $144\sqrt{3} \text{ cm}^3$
- (C)  $200\sqrt{3} \text{ cm}^3$
- (D)  $100\sqrt{3} \text{ cm}^3$
- (E)  $300\sqrt{3} \text{ cm}^3$

**Respostas**

**01. Resposta: B.**

Em um cilindro equilátero temos que  $h = 2r$  e do enunciado  $r = 5 \text{ cm}$ .

$$h = 2r \rightarrow h = 2 \cdot 5 = 10 \text{ cm}$$

$$A_l = 2 \cdot \pi \cdot r \cdot h$$

$$A_l = 2 \cdot \pi \cdot 5 \cdot 10$$

$$A_l = 100\pi$$

**02. Respostas:  $A_l = 12\pi \text{ cm}^2$ ,  $A_t = 20\pi \text{ cm}^2$  e  $V = 12\pi \text{ cm}^3$**

Aplicação direta das fórmulas sendo  $r = 2 \text{ cm}$  e  $h = 3 \text{ cm}$ .

$$A_l = 2 \cdot \pi \cdot r \cdot h \quad A_t = 2 \cdot \pi \cdot r \cdot (h + r) \quad V = \pi \cdot r^2 \cdot h$$

$$A_l = 2 \cdot \pi \cdot 2 \cdot 3 \quad A_t = 2 \cdot \pi \cdot 2 \cdot (3 + 2) \quad V = \pi \cdot 2^2 \cdot 3$$

$$A_l = 12\pi \text{ cm}^2 \quad A_t = 4\pi \cdot 5 \quad V = \pi \cdot 4 \cdot 3$$

$$A_t = 20\pi \text{ cm}^2 \quad V = 12\pi \text{ cm}^3$$

**03. Resposta: A.**

O volume de um prisma é dado pela fórmula  $V = A_b \cdot h$ , do enunciado temos que a aresta da base é  $a = 4 \text{ cm}$  e a altura  $h = 12 \text{ cm}$ .

A área da base desse prisma é igual a área de um hexágono regular

$$A_b = \frac{6 \cdot a^2 \sqrt{3}}{4}$$

$$A_b = \frac{6 \cdot 4^2 \sqrt{3}}{4} \rightarrow A_b = \frac{6 \cdot 16 \sqrt{3}}{4} \rightarrow A_b = 6 \cdot 4 \sqrt{3} \rightarrow A_b = 24\sqrt{3} \text{ cm}^2$$

$$V = 24\sqrt{3} \cdot 12$$

$$V = 288\sqrt{3} \text{ cm}^3$$



---

---

# **CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO**

---

---





## Conhecimentos Pedagógicos e Legislação

### Relação entre educação, escola e sociedade: concepções de Educação e Escola;



#### PROCESSOS PEDAGÓGICOS – ENSINO E APRENDIZAGEM

##### 1. PRESSUPOSTOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Através do seu próprio interesse, o aluno busca nos conteúdos apresentados pelo professor, fazer relação com sua realidade, para assim tornar sua experiência mais rica. Dessa forma, o novo conhecimento se apoia numa construção cognitiva que já existe, ou o professor auxilia na construção conhecimento no qual o discente ainda não dispõe. O nível de envolvimento na aprendizagem depende do interesse e disposição do aluno, além do empenho do professor no contexto da sala de aula.

A visão da pedagogia dos conteúdos desenvolve nos alunos a capacidade de processar informações e transformar a realidade em que vive. Assim, o professor precisa compreender seus alunos, o que eles dizem ou pensam e os alunos precisam fazer o mesmo em relação a ele. Essa transferência de aprendizagem só se realiza no momento da operação mental, isto é, quando **o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais nítida e ampla.**

Ao fim do processo, o aluno já deve estar preparado para o mundo adulto de modo a praticar todo o aprendizado adquirido com a ajuda do professor, como a democracia, a liderança, a iniciativa e a responsabilidade, assim como ter formação ética no sentido de pensar valores, a saber, competências do pensar no âmbito da educação moral da tomada de decisões.

##### 2. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para Fernández<sup>1</sup>, as reflexões sobre o estado atual do processo ensino e aprendizagem nos permite identificar um movimento de ideias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino e aprendizagem.

Entre os fatores que estão provocando esse movimento podemos apontar as contribuições da Psicologia atual em relação à aprendizagem, que nos leva a repensar nossa prática educativa, buscando uma conceptualização do processo ensino e aprendizagem.

As contribuições da teoria construtivista de Piaget, sobre a construção do conhecimento e os mecanismos de influência educativa têm chamado a atenção para os processos individuais, que têm lugar em um contexto interpessoal e que procuram analisar como os alunos aprendem, estabelecendo uma estreita relação com os processos de ensino em que estão conectados.

Os mecanismos de influência educativa têm um lugar no processo de ensino e aprendizagem, como um processo onde não se centra atenção em um dos aspectos que o compreendem, mas em todos os envolvidos.

Se analisarmos a situação atual da prática educativa em nossas escolas identificaremos problemas como:

A) A grande ênfase dada a memorização, pouca preocupação com o desenvolvimento de habilidades para reflexão crítica e auto crítica dos conhecimentos que aprende;

B) As ações ainda são centradas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido e a separação entre educação e instrução.

A solução para tais problemas está no aprofundamento de como os educandos aprendem e como o processo de ensinar pode conduzir à aprendizagem, assim o processo de ensino e aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino e aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando.

Nesse último enfoque, considera-se a integração do cognitivo e do afetivo, do instrutivo e do educativo como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais.

A concepção defendida aqui é que o processo de ensino e aprendizagem é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno.

O instrutivo é um processo de formar homens capazes e inteligentes. Entendendo por homem inteligente quando, diante de uma situação problema ele seja capaz de enfrentar e resolver os problemas, de buscar soluções para resolver as situações. Ele tem que desenvolver sua inteligência e isso só será possível se ele for formado mediante a utilização de atividades lógicas.

Já o educativo, se logra com a formação de valores, sentimentos que identificam o homem como ser social, compreendendo o desenvolvimento de convicções, vontade e outros elementos da esfera volitiva e afetiva que junto com a cognitiva permitem falar de um processo de ensino e aprendizagem que tem pôr fim a formação multilateral da personalidade do homem.

A eficácia do processo de ensino e aprendizagem está na resposta em que este dá à apropriação do conhecimento, ao desenvolvimento intelectual e físico do estudante, à formação de sentimentos, qualidades e valores, que alcancem os objetivos gerais e específicos propostos em cada nível de ensino de diferentes instituições, conduzindo a uma posição transformadora, que promova as ações coletivas, a solidariedade e o viver em comunidade.

Todo ato educativo obedece determinados fins e propósitos de desenvolvimento social e econômico e em consequência responde a determinados interesses sociais, sustentam-se em uma filosofia da educação, adere a concepções epistemológicas específicas, leva em conta os interesses institucionais e, depende, em grande parte, das características, interesses e possibilidades dos sujeitos participantes, alunos, professores, comunidades escolares e demais fatores do processo. A visão tradicional do processo ensino e aprendizagem é que ele é um processo neutro, transparente, afastado da conjuntura de poder, história e contexto social. O processo ensino e aprendizagem deve ser compreendido como uma política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e experiência.

Tradicionalmente, este processo tem reproduzido as relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes ao ignorarem importantes questões referentes às relações entre conhecimento x poder e cultura x política. O produto do processo ensino e aprendizagem é o conhecimento. Partindo desse princípio, concebe-se que o conhecimento é uma construção social, assim torna-se

<sup>1</sup> Texto adaptado de FERNÁNDEZ. F. A., 1998.



necessário examinar a constelação de interesses econômicos, políticos e sociais que as diferentes formas de conhecer podem refletir. Para que o processo ensino e aprendizagem possa gerar possibilidades de emancipação é necessário que os professores compreendam a razão de ser dos problemas que enfrentam e assumam um papel de sujeito na organização desse processo. As influências sócio-político econômicas, exercem sua ação inclusive nos pequenos atos que ocorrem na sala de aula, ainda que não sejam conscientes. Ao selecionar algum destes componentes para aprofundar deve-se levar em conta a unidade, os vínculos e os nexos com os outros componentes.

O componente é uma propriedade ou atributo de um sistema que o caracteriza; não é uma parte do sistema e sim uma propriedade do mesmo, uma propriedade do processo docente-educativo como um todo. Identificamos como componente do processo de ensino e aprendizagem:

- A) **Aluno** - devem responder a pergunta: "quem?"
- B) **Problema** - elemento que é determinado a partir da necessidade do aprendiz.
- C) **Objetivo** - deve responder a pergunta: "Para que ensinar?"
- D) **Conteúdo** - deve responder a pergunta: "O que aprender?"
- E) **Métodos** - deve responder a pergunta: "Como desenvolver o processo?"
- F) **Recursos** - deve responder a pergunta: "Com o quê?"
- G) **Avaliação** - elemento regulador, sua realização oferece informação sobre a qualidade do processo de ensino aprendizagem, sobre a efetividade dos outros componentes e das necessidades de ajuste, modificações que o sistema deve usufruir.

A integração de todos os componentes forma o sistema, neste caso o processo de ensino e aprendizagem. As reflexões sobre o caráter sistêmico dos componentes do processo de ensino e aprendizagem e suas relações são importantes em função do caráter bilateral da comunicação entre professor-aluno; aluno-aluno, grupo-professor, professor-professor.

### 3. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGACIONAL

A questão da aprendizagem tem sido amplamente discutida, ocupando um espaço considerável em discussões educacionais e profissionais da atualidade; porém não se trata de algo totalmente novo, nem mesmo em ambientes organizacionais.

As empresas aprendem a operar a produção e vão melhorando os seus processos a partir de suas próprias experiências, alimentadas por informações advindas do mercado e da concorrência. De acordo com Bell (1984)<sup>2</sup>, este tipo de aprendizado é **passivo, automático e não implica custos adicionais**, sendo porém **limitado**.

Há, entretanto, outras formas de aprendizagem, que exigem determinação e postura ativa, envolvendo considerável esforço e investimento. São os processos de aprendizagem por meio da mudança, da análise do desempenho, do treinamento, da contratação e da busca, detalhados a seguir:

A) A introdução de novas tecnologias ou qualquer outro elemento que aponte a necessidade de mudança, estrutural ou processual, impele as organizações à aprendizagem. As experiências e conhecimentos, positivos ou negativos, adquiridos ao longo de processos de mudança são extremamente enriquecedores, conferindo à organização um *plus* que todos os processos de aprendizagem oferecem.

B) A análise do desempenho da organização em termos produtivos também irá conduzir à aprendizagem, não só em função da apreciação do comportamento de determinados índices que indicarão a necessidade de manutenção do processo produtivo ou sua correção, mas também como decorrência da necessidade de se buscarem índices de desempenho confiáveis e expressivos.

### 4. O CONTEXTO ORGANIZACIONAL ATUAL E O IMPERATIVO DE UMA NOVA DINÂMICA DE APRENDIZAGEM

De fato as tendências do mundo atual têm influenciado as organizações na busca da aprendizagem. A rápida disseminação de informações e a própria renovação do conhecimento, impulsionadas pelo avanço constante da ciência e da tecnologia, têm forçado as pessoas a renovar e a adquirir novos conhecimentos, sob pena de se tornarem obsoletas.

A necessidade de aquisição e renovação dos conhecimentos é percebida de modo individual e também organizacional. As pessoas estão dispostas a desenvolver e aumentar seus estoques de conhecimento, porque percebem as potenciais ameaças do ambiente sobre a passividade intelectual, abalando principalmente questões de segurança profissional.

As organizações precisam de capacidade criativa e de competências para se tornarem mais ágeis. Não só em termos de capacidade de resposta às mudanças, mas também em termos de capacidade para estar à frente delas.

Baseados na necessidade de transformar as organizações em organizações de aprendizagem, uma série de autores, recomendam diferentes práticas para a promoção do aprendizado organizacional, todas destacando o papel da mudança e inovação organizacional.

Esta competência para mudar e inovar implica a necessidade de a organização possuir maior expertise. Segundo Drucker *"as dinâmicas do conhecimento implicam num imperativo claro: cada organização precisa embutir o gerenciamento das mudanças em sua própria estrutura"*. É, portanto, responsabilidade de cada organização tornar esta expertise disponível. Em outras palavras, além das pessoas estarem forçosamente motivadas a aprender, é papel das organizações contribuir e operacionalizar o aprendizado.

### 5. AS ABORDAGENS DO PROCESSO DE ENSINO

O Conhecimento humano, dependendo dos diferentes referências, é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que condiciona conceitos diversos de homem, mundo, cultura, sociedade, educação, etc. Dentro de um mesmo referencial, é possível haver abordagens diversas, tendo em comum apenas os diferentes primados: ora do objeto, ora do sujeito, ora da interação de ambos. Diferentes posicionamentos pessoais deveriam derivar diferentes arranjos de situações ensino aprendizagem e diferentes ações educativas em sala de aula, partindo-se do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. Subjacente a esta ação, estaria presente – implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não – um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, etc.

O estudo acerca das diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens, no ensino brasileiro podem fornecer diretrizes à ação docente, mesmo considerando que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intransferível. De acordo com Mizukami (1986)<sup>3</sup>, algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e

<sup>2</sup> ALPERSTEDT, Cristiane. *Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição*. Rev. adm. Contemp. Curitiba, v. 5, n. 3, p. 149-165, Dec. 2001.

<sup>3</sup> MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos. A complexidade da realidade educacional deve ser considerada para não ser tratada de forma simplista e reducionista.

Nesse estudo, deve-se ter em mente seu caráter parcial e arbitrário, assim como as limitações e problemas decorrentes da delimitação e caracterização (necessárias) de cada abordagem. A professora assim, não incluiu em seus estudos a abordagem escola novista, introduzida no Brasil através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Anísio Teixeira, Gustavo Capanema e outros), a partir da década de 1930. Ela justifica sua opção por considerar que essa abordagem pode ser tomada como didaticista, por suas atribuições aos aspectos didáticos, e por possuir diretrizes incluídas em outras abordagens. Argumenta ainda que, as demais abordagens, apresentadas por ela, apresentam justificativas teóricas ou evidências empíricas. Mas reconhece que trata-se de uma abordagem com possível influência na formação de professores no Brasil.

### A) Abordagem Tradicional

Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistem no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro diferencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram. Como se sabe, o adulto, na concepção tradicional, é considerado como homem acabado, "pronto" e o aluno um "adulto em miniatura", que precisa ser atualizado. O ensino será centrado no professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores.

- **Homem:** O homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuam, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos.

- **Mundo:** A realidade é algo que será transmitido ao indivíduo principalmente pelo processo de educação formal, além de outras agências, tais como família, Igreja.

- **Sociedade/Cultura:** O objetivo educacional normalmente se encontra intimamente relacionado aos valores apregoados pela sociedade na qual se realiza. Os Programas exprimem os níveis culturais a serem adquiridos na trajetória da educação formal. A reprovação do aluno passa a ser necessária quando o mínimo cultural para aquela faixa não foi atingido, e as provas e exames são necessários a constatação de que este mínimo exigido para cada série foi adquirido pelo aluno. O diploma pode ser tomado como um instrumento de hierarquização. Dessa forma, o diploma iria desempenhar um papel mediador entre a formação cultural e o exercício de funções sociais determinadas. Pode-se afirmar que as tendências englobadas por esse tipo de abordagem possuem uma visão individualista do processo educacional, não possibilitando, na maioria das vezes, trabalhos de cooperação nos quais o futuro cidadão possa experimentar a convergência de esforços.

- **Conhecimento:** Parte-se 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.

- **Educação:** 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.

- **Escola:** A escola, é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa. Considera o ato de aprender como uma cerimônia e acha necessário que o professor se mantenha distante dos alunos. Uma escola desse tipo é frequentemente utilitarista quanto a resultados e programas preestabelecidos. As possibilidades de cooperação entre pares são reduzidas, já que a natureza da grande parte das tarefas destinadas aos alunos exige participação individual de cada um deles.

- **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. É um ensino que se preocupa mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo.

- **Professor/Aluno:** O 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.

- **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 a didática profissional quase que poderia ser resumida em dar a lição e tomar a lição. No método expositivo como atividade normal, está implícito o relacionamento professor - aluno, o professor é o agente e o aluno é o ouvinte. O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno somente uma verificação a posteriori é que permitirá o professor tomar consciência deste fato. Quanto ao atendimento individual há dificuldades pois a classe fica isolada e a tendência é de se tratar todos igualmente.

- **Avaliação:** A avaliação visa a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. As notas obtidas funcionam na sociedade como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

### B) 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.

- **Homem:** O homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente a hipótese de que o homem não é livre é absolutamente necessária para se poder aplicar um método científico no campo das ciências. O homem dentro desse referencial é considerado como o produto de um processo evolutivo.

- **Mundo:** A realidade para Skinner, é um fenômeno objetivo; O mundo já é construído e o homem é produto do meio. O meio pode ser manipulado. O comportamento, por sua vez, pode ser mudado modificando-se as condições das quais ele é uma função, ou seja, alterando-se os elementos ambientais. O meio seleciona.

- **Sociedade/Cultura:** A sociedade ideal, para Skinner, é aquela que implicaria um planejamento social e cultural. Qualquer ambiente, físico ou social, deve ser avaliado de acordo com seus efeitos sobre a natureza humana. A cultura, é representada pelos usos e costumes dominantes, pelos comportamentos que se mantêm através dos tempos.

- **Conhecimento:** O conhecimento é o resultado direto da experiência, o comportamento é estruturado indutivamente, via experiência.

- **Educação:** A educação está intimamente ligada à transmissão cultural. A educação, pois, deverá transmitir conhecimentos, assim como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo /ambiente.

- **Escola:** A escola é considerada e aceita como uma agência educacional que deverá adotar forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter.

- **Ensino/Aprendizagem:** É uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada.

- **Professor/Aluno:** Aso educandos 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.

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

- **Avaliação:** Decorrente do pressuposto de que o aluno progride em seu ritmo próprio, em pequenos passos, sem cometer erros, a avaliação consiste, nesta abordagem, em se constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos quando o programa foi conduzido até o final de forma adequada.

### C) 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.

- **Homem:** É considerado como uma pessoa situada no mundo. Não existem modelos prontos nem regras a seguir mas um processo de vir a ser. O objetivo do ser humano é a auto realização ou uso pleno de suas potencialidades e capacidades o homem se apresenta como um projeto permanente e mau acabado.

- **Mundo:** O mundo é algo produzido pelo homem diante de si mesmo. O mundo teria o papel fundamental de criar condições de expressão para a pessoa, cuja tarefa vital consiste no pleno desenvolvimento do seu potencial inerente. A ênfase é no sujeito mais uma das condições necessárias para o desenvolvimento individual é o ambiente. Na experiência pessoal e subjetiva o conhecimento é construído no decorrer do processo de vir a ser da pessoa humana. É atribuída ao sujeito papel central e primordial na elaboração e criação do conhecimento. O conhecimento é inerente à atividade humana. O ser humano tem curiosidade natural para o conhecimento.

- **Educação:** 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 facilitem 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.

- **Escola:** A escola será uma escola que respeite a criança tal qual é, que ofereça condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo possibilitando a autonomia do aluno. O princípio básico consiste na ideia da não interferência com o crescimento da criança e de nenhuma pressão sobre ela. O ensino numa abordagem como esta consiste num produto de personalidades únicas, respondendo as circunstâncias únicas num tipo especial de relacionamentos. A aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal.

- **Professor/Aluno:** 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 compreensão empática, aceitação e confiança no aluno.

- **Metodologia:** 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.

- **Avaliação:** Só o indivíduo pode conhecer realmente sua experiência, só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo. O aluno deverá assumir formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende, com responsabilidade. As relações verticais impostas por relações EU - TU e nunca EU - ISTO; As avaliações de acordo com padrões prefixados, por auto avaliação dos alunos. Considerando-se pois o fato de que só o indivíduo pode conhecer realmente a sua experiência, está só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo.

#### **D) Abordagem Cognitivista**

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

- **Homem/Mundo:** O homem e mundo serão analisados conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação entre eles, entre sujeito e objeto.

- **Sociedade/Cultura:** Os fatos sociológicos, pois, tais como regras, valores, normas, símbolos etc. De acordo com este posicionamento, variam de grupo para grupo, de acordo como o nível mental médio das pessoas que constituem o grupo.

- **Conhecimento:** 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.

- **Educação:** 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.

- **Escola:** 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 ou narradas etc.) ao invés de o fazer pela ação real e material.

- **Ensino/Aprendizagem:** Um ensino que procura desenvolver a inteligência deverá priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.

- **Professor/Aluno:** Ambos os polos da relação devem ser compreendidos de forma diferente da convencional, no sentido de um transmissor e um receptor de informação. Caberá ao professor criar situações, propiciando condições onde possam se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional.

- **Metodologia:** O desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma das implicações fundamentais 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.

- **Avaliação:** A avaliação terá de ser realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implicará verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações,

relações etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo como a sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida.

#### **E) Abordagem Sócio Cultural**

Pode-se 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.

- **Homem/Mundo:** O homem está inserido no contexto histórico. O homem é sujeito da educação, onde a ação educativa promove o próprio indivíduo, como sendo único dentro de uma sociedade/ambiente.

- **Sociedade/Cultura:** O homem alienado não se relaciona com a realidade objetivo, como um verdadeiro sujeito pensante: o pensamento é dissociado da ação.

- **Conhecimento:** A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização.

- **Educação:** 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.

- **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.

- **Ensino/Aprendizagem:** 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. Resultando consequências tais como:

- A) Ser ideal é ser mais homem.
- B) Atitude fatalista
- C) Atitude de auto desvalia
- D) O medo da liberdade ou a submissão do oprimido.

- **Professor/Aluno:** A relação entre o professor e o aluno é horizontal. Professor empenhado na prática transformadora procurará desmitificar e questionar, junto com o aluno.

- **Metodologia:** Os alunos recebem informações e analisam os aspectos de sua própria experiência existencial, utilizando situações vivenciais de grupo, em forma de debate Paulo Freire delinea seu método de alfabetização.

Características:

- A) Ser ativa
- B) Criar um conteúdo pragmático próprio
- C) Enfatiza o diálogo crítico

#### **6. AS ABORDAGENS DO PROCESSO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E O PROFESSOR**

Segundo Mizukami, a partir de análises feitas sobre as diferentes abordagens do processo ensino aprendizagem pôde-se constatar que certas linhas teóricas são mais explicativas sobre alguns aspectos em relação a outros, percebendo-se assim a possibilidade de articulação das diversas propostas de explicação do fenômeno educacional. Ela procura fazer uma sistematização válida de conceitos do fenômeno estudado. Mesmo com teorias incompletas por estarem ainda em fase de elaboração ou reelaboração, faltando validação empírica ou confronto com o real. Lembrando ainda as teorias não são as únicas fontes de resposta possíveis e incorrigíveis, pois (...) elas são elaboradas para explicar, de



forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não, instalando-se, assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática.

Mizukami ainda critica a formação de professores colocando que o aprendizado pelos professores nada tinha a ver com a prática pedagógica e seu posicionamento frente ao fenômeno educacional. A experiência pessoal refletiria um comportamento coerente por parte do educador, pondo fim assim ao permanente processo de discussão entre teoria e prática. Uma possível solução seria repensar os cursos de formação de professores, voltando as atenções principalmente para as disciplinas pedagógicas que analisam as abordagens do processo ensino aprendizagem, procurando articulá-los à prática pedagógica. Também é discutida uma forma de aproximar cada vez mais as opções teóricas existentes analisando e discutindo as vivências na prática e à partir da prática, se pudesse discutir e criticar as opções teóricas confrontando com a mesma prática. É tentar criar teorias através da prática, analisando o cotidiano e questionando, evitando-se assim a utilização de *Receituários* pedagógicos, que é o que a autora chama de seguir cegamente a teoria ignorando a prática.

Um curso de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente.

Alguns dados revelam que são preferidas pelos professores as abordagens cognitivista e sociocultural deixando as abordagens tradicional e comportamentalista em segundo plano. E também que a abordagem que mais faz sucesso neste momento histórico é a cognitivista. Na abordagem cognitivista piagetiana e a preferida pelos professores, desde que o aluno se encontre em um ambiente que o solicite devidamente, e que tenha sido constatada a ausência de distúrbios biológicos ligados preponderantemente à atividade cerebral, ele terá condições de chegar ao estágio das operações formais. Não se justificam nem se legitimam, por esta abordagem, desigualdades baseadas nas potencialidades de cada um, tal como poderia decorrer dos princípios escola novistas. Estaria neste detalhe, talvez de grande importância, já que o determinismo biológico age mais em função de determinar desenvolvimento, do que de determinar máximos de desenvolvimento para cada sujeito, a ideia que despertaria maior interesse para um trabalho realizado por um profissional com as idiosincrasias de um educador.

De forma genérica tanto o cognitivismo, humanismo e comportamentalismo apresentam aspectos escola novistas que os colocam contra a escola tradicional. Um outro elemento a ser considerado é a ligação entre o desenvolvimento intelectual e os ideais apregoados pelo ensino tradicional elaborado através dos séculos. Concluindo, de todas as abordagens analisadas obteve-se quase plenamente preferência dos professores pela abordagem cognitivista por que esta abordagem se baseia numa teoria de desenvolvimento em grande parte válida, e também a abordagem sociocultural que complementa o desenvolvimento humano e genético com aspectos socioculturais e personalistas. Sendo que a abordagem sociocultural está impregnada de aspectos humanistas característicos das primeiras obras de Paulo Freire. O ideário pedagógico de alguns professores não segue nenhuma das

abordagens, e são classificados como tendência indefinida dentre as demais abordagens.

## 7. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

A educação para além do capital é um texto publicado a partir da conferência pronunciada por István Mészáros<sup>4</sup>, por ocasião da abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Junho de 2004, em Porto Alegre.

O texto, partindo de três epígrafes atribuídas pelo autor a Paracelso, pensador do Século XVI, a José Martí, político, poeta e pensador cubano, e a Marx, em Teses sobre Feuerbach, traz a análise com vistas à urgente necessidade de se instituir uma mudança que nos leve para além do capital, “no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo”.

O exame discute as relações íntimas entre processos educacionais e processos sociais amplos de reprodução do capital em quatro aspectos básicos: **Primeiro**, no embate entre os parâmetros estruturais do capital – que se colocam com uma lógica irreversível e incontestável – e a necessidade de romper com essa lógica para a criação de uma alternativa educacional diferente, mediante a natureza irreformável do capital como totalidade reguladora sistêmica; **Segundo**, na clareza de que as possíveis soluções não podem ser formais, apenas como alterações superficiais, mas devem atingir o patamar de mudança essencial, abarcando a totalidade das práticas educacionais da sociedade e seus processos de internalização dos parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital; **Terceiro**, na compreensão de que apenas uma ampla concepção de educação pode assegurar a luta pelo objetivo de mudança radical requerida e a aquisição de instrumentos de pressão capazes de provocar o rompimento com a lógica mistificadora do capital; **Quarto**, na defesa de que o papel da educação é estratégico tanto para a mudança das condições objetivas de reprodução quanto para a auto mudança dos indivíduos envolvidos na luta pela construção de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente.

Na primeira seção do texto, evidencia-se a ideia de que as reformulações que possam acontecer na educação são inconcebíveis sem a transformação também no quadro social. O autor recusa a noção de reforma que se proponha apenas a correções marginais, mantendo intactas as estruturas fundamentais da sociedade e conformando-se às exigências da lógica do capital. Para Mészáros, esta modalidade utiliza-se das reformas educacionais para apenas remediar os efeitos desastrosos da ordem produtiva, mas não elimina os “fundamentos causais e profundamente enraizados”. Para o autor, “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”. (MÉSZÁROS, 2008).

Exemplificando: Mészáros examina a experiência de Adam Smith, economista político, e de Roberto Owen, reformador social educacional utópico. Sobre Smith, atesta que mesmo que este ilustre iluminista reconheça o impacto negativo do sistema sobre a classe trabalhadora, sua análise atribuindo ao “espírito comercial” a causa do problema é incapaz de se dirigir às causas reais, reduzindo seu esforço de expressar sua preocupação humanitária a um círculo vicioso de apontar apenas “os efeitos condenados”, dando assim prevalência aos limites objetivos da lógica do capital. Ao tratar da posição de Robert Owen, reconhece sua posição de denúncia da exploração e instrumentalização do empregado pelo empregador, mas condena no seu discurso – com marcas de parcialidade, gradualismo e circularidades – sinais de conformação aos debilitantes limites do capital.

Neste caso, Mészáros observa que Owen “não pode escapar à auto imposta camisa de força das determinações causais do

<sup>4</sup> MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006 (Mundo do Trabalho).

capital". Numa conclusão ao tópico, o autor lembra que "[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema".

A perseguição de estratégias de rompimento com o controle exercido pelo capital é explicitada na segunda seção do texto com a defesa de que as soluções devem ser buscadas não apenas na dimensão formal, mas no que é essencial. O autor reconhece que a educação institucionalizada serviu, nos últimos 150 anos para fornecer condições técnicas e humanas à expansão do capital, ao mesmo tempo em que contribuiu para instalar valores que legitimam os interesses dominantes e que negam alternativas possíveis a esse modelo. Distanciando-se de uma posição reprodutivista, Assim advoga que não basta simplesmente reformar o sistema escolar formal estabelecido, porque isso traduziria apenas uma mudança institucional isolada. "O que precisa ser confrontado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas". A internalização, entendida como o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do sistema, legitimando sua posição na hierarquia social e conformando suas expectativas e sua conduta ao estipulado pela ordem estabelecida, insere-se como instrumento que conforma a totalidade das práticas sociais, entre elas, a educação, ao interesse do capital.

Romper com a lógica do capital na área de educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZÁROS, 2008)<sup>5</sup>.

A tarefa acima requerida aparece na terceira seção, condicionada ao fortalecimento de uma concepção de educação ampla e mais profunda, nos moldes de Paracelso, vendo a "aprendizagem como nossa própria vida".

Neste rumo, o autor se coloca, a exemplo de Gramsci, contra a visão tendenciosamente elitista e estreita de educação que pleiteia o domínio da instituição educacional formal como único espaço de educação e define a educação e a atividade intelectual como possibilidade apenas dos que são designados para "educar" e para governar, em detrimento da maioria, à qual é reservado o papel de objeto de manipulação. Mézárós assevera a posição profundamente democrática de Gramsci como o caminho mais claro para a concepção ampla de educação, na qual todo ser humano contribui para a formação de uma concepção de mundo ao mesmo tempo em que pode contribuir para manter ou mudar esta concepção. A educação, reconhecida, no seu entendimento amplo, é um processo contínuo de aprendizagem. "Temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical". A reforma significa, segundo o autor, desafiar as formas atualmente dominantes de internalização existentes no sistema educacional formal, pôr em execução urgentemente uma atividade de "contra internalização" coerente e sustentada na direção da criação de uma alternativa ao que já existe. Significa que a educação formal precisa desatar-se do revestimento da lógica do capital e mover-se em direção a práticas educacionais mais abrangentes. O bem sucedido processo de redefinição da tarefa da educação formal num espírito orientado para a construção de uma alternativa hegemônica à ordem existente irá contribuir para romper com a lógica do capital não somente em seu campo, mas em toda a sociedade.

No quarto tópico, Mézárós trata a educação como uma "transcendência positiva da auto alienação do trabalho". A análise atesta as condições desumanizantes da alienação em que vivemos e afirma que, para a mudança dessa condição, exige-se uma intervenção consciente em todos os domínios e níveis da existência individual e social, "em toda a nossa

maneira de ser". O autor considera que estando na raiz de todos os tipos de alienação a historicamente revelada alienação do trabalho, torna-se possível superar a alienação com a reestruturação radical de nossas condições de vida estabelecida até então, já que o processo histórico se constitui pelo próprio trabalho. Mas isso não pode ser apenas uma questão de negação. Para Mézárós, "a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo"<sup>6</sup>. Ir para além do capital significa a realização de uma ordem social metabólica sem nenhuma relação nem ranços com a ordem anteriormente hegemônica. Por essa razão,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente

Para esse fim, a universalização da educação e a universalização do trabalho são peças fundamentais, sem as quais não pode haver solução para a auto alienação do trabalho. Tal realização pressupõe necessariamente a igualdade verdadeira – substancial e não apenas formal – de todos os seres humanos. Apenas na perspectiva de ir além do capital essa universalização e igualdade podem ser vistas, porque a educação para além do capital almeja uma ordem social qualitativamente diferente.

No nosso dilema histórico definido pela crise estrutural do capital global, época onde se evidencia uma condição histórica de transição, define-se também um espaço histórico e social aberto à ruptura com a lógica do capital e à elaboração de planos estratégicos na direção de uma educação para além do capital. Nesse ambiente, a tarefa educacional é uma tarefa de transformação social, ampla e emancipadora. A educação deve ser articulada e redefinida no seu inter-relacionamento com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

### Questões

**01.** Pode-se afirmar que: "O processo de ensino e aprendizagem não é uma integração dialética entre o instrutivo e o educativo que tem como propósito essencial contribuir para a formação integral da personalidade do aluno".

( ) Verdadeiro ( ) Falso

**02.** Sobre a abordagem comportamentalista, é correto afirmar que: "A organização do conhecimento, processamento de informações estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc.".

( ) Verdadeiro ( ) Falso

**03. (CEFET/RJ – Pedagogo – CESGRANRIO)** O trecho indica amplos desafios para a prática docente. "Um curso de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente". (MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. p. 109.)

Sobre as diferentes abordagens pedagógicas, aquela que considera a relação professor-aluno como não imposta, que

<sup>5</sup> Mézárós –A educação para além do capital, 2ª. ed Boitempo, 2008

<sup>6</sup> RABELO, C. D. Educação Para Além do Capital. Revista Resenha: A Eletrônica Arma da Crítica. N.º 4. 2012.

permite que o educador se torne educando e a aprendizagem seja favorecida pela mediação é a:

- (A) tradicional
- (B) humanista
- (C) comportamentalista
- (D) ambientalista
- (E) sócio-histórico-cultural

**Respostas**

01. Falso. / 02. Falso. / 03. E.

## Função social da escola;



### Introdução

Estamos vivendo um momento de profundas transformações. A sociedade atual encontra-se em profunda crise, na qual somos remetidos a repensar nossos valores e atitudes frente ao conceito de educação.

A educação faz parte da nossa vida, ninguém está isento dela, estamos envolvidos para aprender e ensinar, e a escola surge como instituição formadora de indivíduos.

Para que essa transformação social ocorra é necessário que a escola impõe o conhecimento, nesse caso a educação é e sempre foi um duplo processo, que significa a atividade desempenhada pelos adultos para assegurar a vida e o desenvolvimento de gerações futuras, e para despertar e fazer crescer as suas habilidades, e nesse caso a escola é vista como uma instituição, ou seja, um conjunto de normas e procedimentos padronizados, e valorizados pela sociedade, cujo objetivo principal é a socialização do indivíduo e a transmissão de determinados aspectos da cultura.

### Reflexões sobre o papel da educação

Há muitas reflexões importantes a fazer, quando se fala no conceito de educação para a sociedade. Começa na inserção da escola na comunidade, com formação de espíritos críticos, o envolvimento da escola nos projetos de transformação social, a aproximação entre teorias e práticas, entre ideias e realidades, entre o conhecimento e a existência real do estudante, entre educação e vida, que evidenciam a urgente necessidade de repensar várias coisas relacionadas a educação.

Diante tais situações, são muitas as vozes que reivindicam a importância da educação para enfrentar os desafios. Em todo mundo, a educação hoje é uma prioridade nos programas de quase todos os partidos políticos. De fato, umas das **principais funções da escola sempre foi a de preparar as novas gerações para as mudanças e garantir uma melhor inserção no mundo profissional e no mercado de trabalho.**

Devemos perguntar o que significa hoje pedir mais educação. Por um lado, essas mudanças introduzidas pela sociedade da informação e do conhecimento fazem que tenhamos de rever o significado atual do conceito de educação, pois em nenhum caso as formas de transmissão e de criação do conhecimento serão as mesmas.

As mudanças ocorridas no âmbito **político, científico e tecnológico** não parecem trazer uma sociedade mais justa e solidária, pelo contrário, introduzimos novas formas de desigualdade e de injustiça, que fazem aumentar a pobreza, a marginalização e a exclusão. Diante de tal fato, devemos repensar essa frase **“a educação para todos durante toda a vida”**, está bem longe de ser realidade num mundo que

20%(vinte por cento) das crianças entre 6 a 11 anos estão fora das escolas, mesmos nos países desenvolvidos. Podem refletir em fenômenos **derivados da negação da diferença, em forma de guerra, xenofobia e violência**, demonstrando que existe uma importante crise ética e moral. Por tudo isso, é preciso que deixemos de pensar na educação exclusivamente a partir dos parâmetros econômicos e produtivos e passamos a uma concepção da educação que cultive, sobretudo em valores de cidadania democrática, conforme a resolução da Unesco<sup>7</sup>:

**“Aprender a ser, a formação de uma cidadania criativa, capaz de transformar a informação em conhecimentos que, a partir da diferença, afirme o respeito e a valorização do próximo, para, dessa forma, projetarem juntos um futuro comum de convivência ativa e participativa na vida democrática, como lugar privilegiado para consensuar objetivos que conciliem os legítimos interesses individuais como os coletivos.”**

Muitos anos, a escola e a família foram as duas instituições encarregadas da educação e da formação das novas gerações, mas hoje isso é impossível de afirmar. A família está passando por grandes transformações e muitas vezes, delega sua função educativa tradicional para outros agentes, como a televisão ou a própria escola. Por um lado, a escola não pode enfrentar sozinha todos os desafios apresentados pela nova sociedade da informação.

A crise nas escolas agravam, como também aumentam as sensações de desvalorizações sociais aos professores. Nos dias atuais, a influência educativa é exercida a partir de vários âmbitos, a tais como a família, trabalho, sociedade, associações etc., e por diferentes meios, televisão, multimídia e as vezes que opõem às propostas educativas.

Considerando, todas essas mudanças dentro do contexto histórico, visando a sua transformação, pois se compreende que a realidade não é algo pronto e acabado, não se trata, no entanto, de atribuir à educação e a escola nenhuma função de salvação e sim de reconhecer seu incontestável papel social no desenvolvimento de processos educativos, na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida pelos homens.

### A educação e sua função social

#### Mudanças legais – Uma nova realidade

Ao delimitar a função da educação e da escola como complexas, amplas, diversificadas, ampliam a necessidade de dedicação exclusivamente por parte do professor, de acompanhar as mudanças que se processam no campo de trabalho, atualizando o seu currículo e sua metodologia.

Para dar sustentação às contínuas evoluções, a educação precisa ressaltar um ensino que crie conexão entre o que o aluno aprende nela e o que ele faz fora dela, há um parâmetro entre o ensino formal, o trabalho, o conhecimento e a na vida prática do aluno.

Buscando a solucionar essas lacunas, o Poder Público tem buscado alternativas de reforma do sistema ensino, criando e aprovando leis, como: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9.394/96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF – Lei n. 9.424/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE)**. É importante reconhecer o papel da legislação tem exercido no cenário brasileiro, seja no sentido de promover reformas necessárias ou de implantar a profissionalização da educação básica. Mas a reflexão sobre a função social da escola, não pode ser vista somente com base na legislação, isto porque nela estão definidos os fins da educação brasileira.

<sup>7</sup> UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>



O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição Federal no artigo 205 e no artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9.394/96:

*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. 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.*

De acordo como o artigo 12 da LDB, os seguintes parâmetros:

*Artigo 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;***

Portanto, conforme previsto em lei, o papel da escola **é de promover o pleno desenvolvimento do educando e preparar para a cidadania**, qualificando-o para o trabalho, conforme cada características e formas de organização própria, dependendo de sua localização geográfica e outros aspectos.

### ***A função do professor***

Nos dias atuais levam-nos a refletir sobre a complexidade das funções entre uma boa ou péssima administração da educação e as políticas de formação dos profissionais.

No contexto das transformações que vêm ocorrendo no mundo, os desafios das políticas de formação dos profissionais da educação. O professor, exerce sua função enquanto educador, ao estimular o educando a refletir sobre os cuidados com a saúde, natureza, as questões da sociedade, entre outros, a consciência do que seja participante dessa sociedade, sendo aspecto importante ao exercício da democracia, isso se torna mais fácil, 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 papel da família nesse contexto, está ligado ao nível social e educacional, que a escola oferece através da socialização. O professor surge como agente de socialização, significando o elo entre a família e a sociedade. Pois são construídos a partir do desenvolvimento da moralidade, os hábitos e responsabilidade social, devido uma situação de mudança e de resultados das convivências familiares, em um meio que o estimula ou impede.

Para o sucesso cognitivo do aluno e êxito no desenvolvimento do trabalho do professor, o planejamento 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, para despertar seu interesse e participar ativamente no resultado, que será aulas dinâmicas e prazerosas.

Para que a escola exerça sua função como local de oportunidades, interação e de encontro 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.

Conforme que ensina Libâneo<sup>8</sup>, as características 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, através de 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.

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 auto-estima 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.

Essa clareza no plano de trabalho do Projeto pedagógico-curricular que vá de encontro às reais necessidades da escola, para 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 e 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.

A escola enquanto espaço de reflexões sobre a comunidade, passa a reconstruir alguns elementos de desenvolvimento de uma escola para a formação da cidadania, precisa formar profissionais que conheçam quais as funções sociais da escola brasileira em diferentes momentos, para que em seguida possa discutir a função pedagógica, política e do trabalho em relação à escola cidadã.

### ***A função social***

Ao se falar em educação devemos estar atentos ao contexto social ao qual a escola se configura. É uma instituição social com objetivo explícito, através do desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, capacitando-o a tornar um cidadão, participativo na sociedade em que vivem, tendo como função básica de garantir a **aprendizagem de conhecimento, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo**, sendo necessário que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos da leitura, da escrita, da ciência das artes e das letras, sem estas aprendizagens dificilmente o aluno poderá exercer seus direitos de cidadania.

Neste sentido a escola por ser uma instituição que transmite o saber, essa função de formar cidadãos para atuar na sociedade, deve contribuir para a mudança de uma sociedade desigual, injusta. A escola deve dar condições, para preparar o indivíduo na construção sólida da sua identidade, inserindo valores e pressupostos que possa fazer com que o mesmo conviva em sociedade e na sociedade com autonomia, solidariedade, capacidade de transformação e ética.

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

<sup>8</sup> LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; Educação escolar: políticas estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

conhecer e aprender sempre mais. E para o sociólogo francês Émile Durkheim a principal função do professor é formar cidadãos capazes de contribuir para a harmonia social. Dessa forma, Durkheim acreditava que a sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo. Para ele, "a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta". E quanto mais eficiente for o processo, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola esteja inserida.

Assim, a função social da educação e da escola tem como objetivo de incluir o indivíduo ao saber histórico, ao conhecimento científico, de forma eficaz e com qualidade, também cumpre com sua função social de preparar o sujeito para o trabalho, o pleno exercício da cidadania e seu desenvolvimento de pessoas solidárias, cooperativas, autônomas, capazes de conviver com as diferenças, precisa ser um espaço de socialização, que possibilite a construção do conhecimento, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Pois, trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção.

E o papel da educação num contexto democrático, está previsto no artigo 3º da LDB:

*Artigo 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

*XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*

As 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.

Ao analisarmos toda esta conjuntura verificamos que, apesar da tendência para limitar a educação ao contexto escolar e familiar, trabalho e as práticas sociais, a educação assume um sentido muito mais amplo e complexo. Não se reduz apenas a uma etapa, mas trata-se sim de um processo gradual e contínuo, vivido ao longo da vida, que promove a conscientização, desenvolvimento e libertação do ser humano.

Podemos afirmar que a educação assume um papel determinante na formação associada à capacidade de transformação e mudança do indivíduo e consequentemente da própria realidade em que este está inserido.

### **Questões**

**01. (Minas Gerais Administração e Serviços S.A - MGS - Pedagogo - IBFC)** A escola é uma instituição social, que mediante sua prática no campo do conhecimento, dos valores e atitudes, contribui para a constituição dos processos educativos. Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção do conhecimento produzido. Com esse contexto, assinale a alternativa correta a seguir:

(A) Em nossa sociedade, a escola é um lugar privilegiado para o exercício da democracia indireta com a escolha dos seus dirigentes.

(B) A escola tem como função social formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo.

(C) A escola, em sua função social, contribuirá efetivamente para afirmar os interesses individuais das pessoas no processo educativo.

(D) A função social da escola é irrelevante para a administração civil e os órgãos governamentais.

**02. (CETAM - Analista Técnico Educacional - Psicologia - FCC).** Para responder à questão, considere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996). A Lei destaca um entendimento amplo da função social da educação, quando:

(A) determina que a mesma deve ser organizada em período integral.

(B) propõe a reflexão crítica da prática educacional.

(C) explicita que deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

(D) destaca o entendimento da função social de uma educação preparatória.

(E) vincula a vida social à vida cultural a partir do ensino na escola.

**03. (FUB- Pedagogo - CESPE).** A respeito dos fundamentos da educação e da relação educação/sociedade em suas dimensões filosófica, sociocultural e pedagógica, julgue o item subsequente.

A educação, em uma abordagem funcionalista, é, essencialmente, um meio de socialização dos indivíduos a fim de torná-los membros de uma dada estrutura social preestabelecida, exercendo, portanto, a função de integração social.

( ) CERTO

( ) ERRADO

**04. (SEDU-ES - Professor -Pedagogo - CESPE).** Considerando o desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas e a função social atribuída à escola, julgue o item que se segue.

A perspectiva progressista, sustentando as finalidades sociopolíticas da educação, define que a escola tem a função social de formar o cidadão mediante um processo de construção de conhecimento, de atitudes e de valores que o tomem um sujeito solidário, crítico, ético e participativo.

( ) CERTO

( ) ERRADO

**05. (SAP-SP - Analista sociocultural - VUNESP).** De 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. B. / 02. C. / 03. Certo. / 04. Certo. / 05. B.**

## Educação inclusiva e compromisso ético e social do educador.



### *A Inclusão da Pessoa com Deficiência na Sociedade*

Segundo Maciel<sup>9</sup>, hoje, no Brasil, milhares de pessoas com algum tipo de deficiência estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho. O processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem.

A estrutura das sociedades, desde os seus primórdios, sempre inabilitou os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas.

A literatura clássica e a história do homem refletem esse pensar discriminatório, pois é mais fácil prestar atenção aos impedimentos e às aparências do que aos potenciais e capacidades de tais pessoas.

Nos últimos anos, ações isoladas de educadores e de pais têm promovido e implementado a inclusão, nas escolas, de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento.

Movimentos nacionais e internacionais têm buscado o consenso para a formatação de uma política de integração e de educação inclusiva, sendo que o seu ápice foi a Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais, em assembleia geral, na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994.

Este evento teve como culminância a "Declaração de Salamanca", da qual transcrevem-se, a seguir, pontos importantes, que devem servir de reflexão e mudanças da realidade atual, tão discriminatória.

A inclusão escolar, fortalecida pela Declaração de Salamanca, no entanto, não resolve todos os problemas de marginalização dessas pessoas, pois o processo de exclusão é anterior ao período de escolarização, iniciando-se no nascimento ou exatamente no momento em aparece algum tipo de deficiência física ou mental, adquirida ou hereditária, em algum membro da família. Isso ocorre em qualquer tipo de constituição familiar, sejam as tradicionalmente estruturadas, sejam as produções independentes e congêneres e em todas as classes sociais, com um agravante para as menos favorecidas.

O nascimento de um bebê com deficiência ou o aparecimento de qualquer necessidade especial em algum membro da família altera consideravelmente a rotina no lar. Os pais logo se perguntam: por quê? De quem é a culpa? Como agirei daqui para frente? Como será o futuro de meu filho?

O imaginário, então, toma conta das atitudes desses pais ou responsáveis e a dinâmica familiar fica fragilizada. Imediatamente instalam-se a insegurança, o complexo de culpa, o medo do futuro, a rejeição e a revolta, uma vez que esses pais percebem que, a partir da deficiência instalada, terão um longo e tortuoso caminho de combate à discriminação e ao isolamento.

### *Nosso momento atual<sup>10</sup>*

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia.

Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo.

É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações.

Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em redes de entendimento, não reduz o complexo ao multidimensional dos problemas e de suas soluções.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista a reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin<sup>11</sup>, pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

<sup>9</sup> [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008)

<sup>10</sup> Adaptado de: MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

<sup>11</sup> MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

### Inclusão Escolar

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte, privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repete as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal.

As soluções sugeridas para se reverter esse quadro parecem reprisar as mesmas medidas que o criaram. Em outras palavras, pretende-se resolver a situação a partir de ações que não recorrem a outros meios, que não buscam novas saídas e que não vão a fundo nas causas geradoras do fracasso escolar.

Esse fracasso continua sendo do aluno, pois a escola reluta em admiti-lo como sendo seu.

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recaí sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais.

Segundo proclama a Declaração de Salamanca:

*“Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (...) O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagem severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.”*

Um dos princípios norteadores da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação – LDB 9.394/96 é o da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A LDB reconhece a educação infantil como direito e prevê a garantia de condições adequadas à escolarização de jovens, adultos e trabalhadores, a qualidade de ensino em todos os níveis e modalidades educacionais, além de outros direitos e obrigações (Título III, Artigo 5 I – IX).

A reafirmação de identidades étnicas e o desenvolvimento de educação escolar bilíngue e intelectual aos povos indígenas são apontados em diversas proposições. A LDB rompe com o modelo assistencial e terapêutico operante, até então, no que diz respeito ao tratamento dispensado a educandos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Tais

proposições nos permitem inferir que os pilares fundamentais da LDB podem favorecer a concretização de projetos flexíveis e inovadores referenciados no ideal de uma escola inclusiva.

### 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<sup>12</sup> e outros autores 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.

### O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 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).<sup>13</sup>

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

<sup>12</sup> LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>13</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto No 6.571, de 17 de setembro de 2008.



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)<sup>14</sup>.

- 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).

- 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).

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 e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP).

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.

#### **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 conteúdo específico 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<sup>15</sup> 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<sup>16</sup>, 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

<sup>14</sup> Organização das Nações Unidas - ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque, 2006.

<sup>15</sup> ZABALA, A. *A Prática Educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<sup>16</sup> HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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.

#### **Finalizando...**

Embora possa assustar pelo grande número de mudanças e pelo teor de cada uma delas, a inclusão é como muitos a apreçoam "um caminho sem volta".

Nunca é demais, contudo, reafirmar as condições em que essa inovação acontece, marcando, grifando na nossa consciência de educadores o seu valor para que nossas escolas atendam à expectativa dos alunos de nossas escolas, do ensino infantil à Universidade.

A escola prepara o futuro e de certo que, se os alunos aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós que temos

de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

Ao denunciar o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira, a inclusão é reveladora dos males que o conservadorismo escolar tem espalhado pela nossa infância e juventude estudantil.

O futuro da escola inclusiva depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos.

Se hoje ainda esses projetos se resumem a experiências locais, estas estão demonstrando a viabilidade da inclusão, em escolas e redes de ensino brasileiras, porque têm a força do óbvio e a clareza da simplicidade.

A aparente fragilidade das pequenas iniciativas tem sido suficiente para enfrentar, com segurança e otimismo, o poder da velha e enferrujada máquina escolar.

A inclusão é um sonho possível.

#### **Questões**

**01. (CESPE - SEDF - Conhecimentos Básicos/2017)** Com relação à educação especial/inclusiva e ao atendimento especializado, julgue o item que se segue.

O termo necessidades educacionais especiais se refere também a crianças de rua e minorias étnicas que apresentem alguma carência material e, portanto, necessitem de atendimento educacional especializado.

( ) Certo ( ) Errado

**02. (CESPE - SEDF - Conhecimentos Básicos/ 2017)** Com relação à educação especial/inclusiva e ao atendimento especializado, julgue o item que se segue.

A educação especial/inclusiva tem caráter complementar ou suplementar, conforme o caso concreto.

( ) Certo ( ) Errado

**03. (CESPE - SEDF - Conhecimentos Básicos/2017)** Com relação ao planejamento escolar e à educação especial/inclusiva, julgue o próximo item.

O plano de ensino deve ter coerência quanto a seus objetivos e aos meios para alcançá-los.

( ) Certo ( ) Errado

**04. (Big Advice - Prefeitura de Martinópolis - Professor PEB I - Educação Especial/2017)** A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado "movimento pela inclusão" e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nesse evento, foi elaborado um documento mundialmente significativo denominado "Declaração de Salamanca" e na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais.

De acordo com a declaração:

I. O conceito de "necessidades educacionais especiais" passará a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja."

II. A Declaração de Salamanca estabeleceu uma nova concepção, extremamente abrangente, de “necessidades educacionais especiais” que provoca a secessão dos dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que todos possuem ou podem possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais”.

III. Dessa forma, orienta para a existência de um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos os alunos, por mais especial que este possa ser ou estar.

IV. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, orientam a respeito de estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Para isso, estabeleceu um material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares” que insere-se na concepção da escola inclusiva defendida na Declaração de Salamanca.

Assinale a alternativa correta:

- (A) Apenas a I.
- (B) I, II e IV.
- (C) I, III e IV.
- (D) Todas estão corretas.
- (E) Nenhuma das alternativas.

**05. (FCM - IFSudeste/MG - Técnico em Assuntos Educacionais/2016)** A escola inclusiva é aquela que:

I- atua em coletividade, prezando o indivíduo, reconhecendo sua identidade e subjetividade.

II- está preparada para receber os alunos, tendo a garantia da acessibilidade física, metodológica, comunicacional e tecnológica.

III- tem o poder de acabar com as mazelas sociais, com a produção das desigualdades sociais.

IV- defende a inserção de alunos com deficiência com comprometimentos mais severos para o ato de socialização.

São corretas as afirmativas:

- (A) I e II.
- (B) I e III.
- (C) II e III.
- (D) III e IV.
- (E) I, II, III e IV.

### Respostas

**01. Certo. / 02. Certo. / 03. Certo. / 04. C. / 05. A. / 06. D. / 07. A.**

## Gestão democrática: a participação como princípio.



### Gestão democrática e a mobilização da equipe escolar<sup>17</sup>

E por falar em gestão, como proceder de forma mais democrática nos sistemas de ensino e nas escolas públicas?

A participação é educativa tanto para a equipe gestora quanto para os demais membros das comunidades escolar e local. Ela permite e requer o confronto de ideias, de argumentos e de diferentes pontos de vista, além de expor novas sugestões e alternativas. Maior participação e

envolvimento da comunidade nas escolas produzem os seguintes resultados:

- *Respeito à diversidade cultural, à coexistência de ideias e de concepções pedagógicas, mediante um diálogo franco, esclarecedor e respeitoso;*

- *Formulações de alternativas, após um período de discussões onde as divergências são expostas.*

- *Tomada de decisões mediante procedimentos aprovados por toda a comunidade envolvida*

- *Participação e convivência de diferentes sujeitos sociais em um espaço comum de decisões educacionais.*

*A gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas requer a participação coletiva das comunidades escolar e local na administração dos recursos educacionais financeiros, de pessoal, de patrimônio, na construção e na implementação dos projetos educacionais.*

*Mas para promover a participação e deste modo implementar a gestão democrática da escola, procedimentos prévios podem ser observados:*

- *Solicitar a todos os envolvidos que explicitem seu comprometimento com a alternativa de ação escolhida;*

- *Responsabilizar pessoas pela implementação das alternativas acordadas;*

- *Estabelecer normas prévias sobre como os debates e as decisões serão realizados;*

- *Estabelecer regras adequadas à igualdade de participação de todos os segmentos envolvidos;*

- *Articular interesses comuns, ideias e alternativas complementares, de forma a contribuir para organizar propostas mais coletivas.*

- *Esclarecer como a implementação das ações serão acompanhadas e supervisionadas;*

- *Criar formas de divulgação das ideias e alternativas em debate como também do processo de decisão.*

Gestão democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o. Como fazer isso? Incentivando a participação e respeitando as pessoas e suas opiniões; desenvolvendo um clima de confiança entre os vários segmentos das comunidades escolar e local; ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação (por exemplo, saber ouvir, saber comunicar suas ideias). A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, na medida em que elas passam a se interessar e se sentir responsáveis por tudo que representa interesse comum.

Assumir responsabilidades, escolher e inventar novas formas de relações coletivas faz parte do processo de participação e trazem possibilidades de mudanças que atendam a interesses mais coletivos.

A participação social começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos etc. possam discutir criticamente o cotidiano escolar. Nesse sentido, a função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, com condições de participar criticamente do mundo do trabalho e de lutar pela democratização da educação. A escola, no desempenho dessa função, precisa ter clareza de que o processo de formação para uma vida cidadã e, portanto, de gestão democrática passa pela construção de mecanismos de participação da comunidade escolar, como: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, Conselhos de Classes etc.

Para que a tomada de decisão seja partilhada e coletiva, é necessária a efetivação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de dirigente escolar; a criação e a consolidação de órgãos

<sup>17</sup> Dourado, L. F. *Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?* Brasília : CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.



colegiados na escola (conselhos escolares e conselho de classe); o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e da consolidação de grêmios estudantis; a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola; a redefinição das tarefas e funções da associação de pais e mestres, na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições.

Não existe apenas uma forma ou mecanismo de participação. Entre os mecanismos de participação que podem ser criados na escola, destacam-se: o conselho escolar, o conselho de classe, a associação de pais e mestres e o grêmio escolar.

#### *Conselho escolar*

O conselho escolar é um órgão de representação da comunidade escolar. Trata-se de uma instância colegiada que deve ser composta por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e constitui-se num espaço de discussão de caráter consultivo e/ou deliberativo. Ele não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que congrega as diversas representações para se constituir em instrumento que, por sua natureza, criará as condições para a instauração de processos mais democráticos dentro da escola. Portanto, o conselho escolar deve ser fruto de um processo coerente e efetivo de construção coletiva. A configuração do conselho escolar varia entre os estados, entre os municípios e até mesmo entre as escolas. Assim, a quantidade de representantes eleitos, na maioria das vezes, depende do tamanho da escola, do número de classes e de estudantes que ela possui.

#### *Conselho de classe*

O conselho de classe é mais um dos mecanismos de participação da comunidade na gestão e no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na unidade escolar. Constitui-se numa das instâncias de vital importância num processo de gestão democrática, pois "guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino, que é o eixo central em torno do qual desenvolve-se o processo de trabalho escolar" (DALBEN, 1995). Nesse sentido, entendemos que o conselho de classe não deve ser uma instância que tem como função reunir-se ao final de cada bimestre ou do ano letivo para definir a aprovação ou reprovação de alunos, mas deve atuar em espaço de avaliação permanente, que tenha como objetivo avaliar o trabalho pedagógico e as atividades da escola. Nessa ótica, é fundamental que se reveja a atual estrutura dessa instância, rediscutindo sua função, sua natureza e seu papel na unidade escolar.

#### *Associação de pais e mestres*

A associação de pais e mestres, enquanto instância de participação, constitui-se em mais um dos mecanismos de participação da comunidade na escola, tornando-se uma valiosa forma de aproximação entre os pais e a instituição, contribuindo para que a educação escolarizada ultrapasse os muros da escola e a democratização da gestão seja uma conquista possível.

#### *Grêmio estudantil*

Numa escola que tem como objetivo formar indivíduos participativos, críticos e criativos, a organização estudantil adquire importância fundamental.

O grêmio estudantil constitui-se em mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático. Possibilita, ainda, que os estudantes aprendam a se organizarem politicamente e a lutar pelos seus direitos.

Articulado ao processo de constituição de mecanismos de participação colegiada dentro da escola destaca-se também a necessidade da participação e acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros, tanto na escola como nos sistemas de ensino. A responsabilidade de acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos para a educação é de toda a sociedade. Todos os envolvidos direta e indiretamente são chamados a se responsabilizar pelo bom uso das verbas destinadas à educação. Nesse sentido, pais, alunos, professores, servidores administrativos, associação de bairros, ou seja, as comunidades escolar e local têm o direito de participar, por meio dos diferentes conselhos criados para essa finalidade.

O processo de participação na escola produz, também, efeitos culturais importantes. Ele ajuda a comunidade a reconhecer o patrimônio das instituições educativas – escolas, bibliotecas, equipamentos – como um bem público comum, que é a expressão de um valor reconhecido por todos, o qual oferece vantagens e benefícios coletivos. Sua utilização por algumas pessoas não exclui o uso pelas demais. É um bem de todos; todos podem e devem zelar pelo seu uso e sua adequada conservação. A manutenção e o desenvolvimento de um bem público comum requerem algumas condições:

1. Recursos financeiros adequados, regulares e bem gerenciados, de modo a oferecer as mesmas condições de uso, acesso e permanência nas escolas a alunos em condições sociais desiguais;
2. Transparência administrativa e financeira com o controle público de ações e decisões. Desse modo, cabe ao gestor informar com clareza e em tempo hábil a relação dos recursos disponíveis, fazer prestações de contas, promover o registro preciso e claro das decisões tomadas em reuniões;
3. Processo participativo de tomada de decisões, implementação, acompanhamento e avaliação. Ressaltamos que o cotidiano de trabalho das escolas deve ter por referência um projeto pedagógico construído coletivamente e o apreço às decisões tomadas pelos órgãos colegiados representativos.

Em síntese, a gestão democrática do ensino pressupõe uma maneira de atuar coletivamente, oferecendo aos membros das comunidades local e escolar oportunidades para:

- Reconhecer que existe uma discrepância entre a situação real (o que é) e o que gostaríamos que fosse (o que pode vir a ser).
- Identificar possíveis razões para essa discrepância.
- Elaborar um plano de ação para minimizar ou solucionar esses problemas.

#### ***Envolvendo a comunidade na gestão da escola***

A gestão escolar constitui um modo de articular pessoas e experiências educativas, atingir objetivos da instituição escolar, administrar recursos materiais, coordenar pessoas, planejar atividades, distribuir funções e atribuições. Em síntese, se estabelecem, intencionalmente, contatos entre as pessoas, os recursos administrativos, financeiros e jurídicos na construção do projeto pedagógico da escola. A gestão democrática, por sua vez, requer, dentre outros, a participação da comunidade nas ações desenvolvidas na escola. Envolver a comunidades escolar e local é tarefa complexa, pois articula interesses, sentimentos e valores diversos. Nem sempre é fácil, mas compete às equipes gestoras pensar e desenvolver estratégias para motivar as pessoas a se envolver e participar na vida da escola. As possibilidades de motivação são várias, desde a concepção e o uso dos espaços escolares até a organização do trabalho pedagógico. A mobilização das pessoas pode começar quando elas se defrontam com situações-problema. As dificuldades nos incentivam a criar novas formas de organização, de participar das decisões para resolvê-las. Espaços de discussão possibilitam trabalhar ideias divergentes na construção do projeto educativo. Como criar, ou então fortalecer, ambientes que favoreçam a participação?

Na construção de ambientes de participação e mobilização de pessoas, algumas estratégias tornam-se fundamentais. Vejamos algumas:

- *Estar atento às solicitações da comunidade.*
- *Ouvir com atenção o que os membros da comunidade têm a dizer.*
- *Delegar responsabilidades ao máximo possível de pessoas.*
- *Mostrar a responsabilidade e a importância do papel de cada um para o bom andamento do processo.*
- *Garantir a palavra a todos.*
- *Respeitar as decisões tomadas em grupo.*
- *Criar ambientes físicos confortáveis para assembleias e reuniões.*

*Estimular cada presente nas reuniões ou nas assembleias a responder por trazer, pelo menos, mais uma pessoa para o próximo encontro.*

- *Tornar a escola um espaço de sociabilidade.*
- *Valorizar o trabalho participativo.*
- *Destacar a importância da integração entre as pessoas.*
- *Submeter o trabalho desenvolvido na escola às avaliações da comunidade e dos conselhos ou órgãos colegiados.*
- *Valorizar a presença de cada um e de todos.*
- *Desenvolver projetos educativos voltados para a comunidade em geral, não só para os alunos.*
- *Ressaltar a importância da comunidade na identidade da unidade escolar.*
- *Tornar o espaço escolar disponível para comunidade.*

#### **Gestão escolar para o sucesso do ensino e da aprendizagem<sup>18</sup>**

##### **Práticas de organização e gestão e escolas bem-sucedidas**

Pesquisas acerca dos elementos da organização escolar que interferem no sucesso escolar dos alunos mostram que o modo como funciona uma escola faz diferença em relação aos resultados escolares dos alunos. Embora as escolas não sejam iguais, essas pesquisas indicam características organizacionais úteis para compreensão do funcionamento das escolas, considerados os contextos e as situações escolares específicos. Os aspectos a seguir aparecem em várias dessas pesquisas:

a) *Em relação aos professores: boa formação profissional, autonomia profissional, capacidade de assumir responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos, condições de estabilidade profissional, formação profissional em serviço, disposição para aceitar inovações com base nos seus conhecimentos e experiências; capacidade de análise crítico-reflexiva.*

b) *Quanto à estrutura organizacional: sistema de organização e gestão, plano de trabalho com metas bem definidas e expectativas elevadas; competência específica e liderança efetiva e reconhecida da direção e coordenação pedagógica; integração dos professores e articulação do trabalho conjunto e participativo; clima de trabalho propício ao ensino e à aprendizagem; práticas de gestão participativa; oportunidades de reflexão conjunta e trocas de experiências entre os professores;*

c) *Autonomia da escola, criação de identidade própria, com possibilidade de projeto próprio e tomada de decisões sobre problemas específicos; planejamento compatível com as realidades locais; decisão e controle sobre uso de recursos financeiros; planejamento participativo e gestão participativa, bom relacionamento entre os professores, responsabilidades assumidas em conjunto;*

d) *Prédios adequados e disponibilidade de condições materiais, recursos didáticos, biblioteca e outros, que*

*propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender;*

e) *Quanto à estrutura curricular: adequada seleção e organização dos conteúdos; valorização das aprendizagens acadêmicas e não apenas das dimensões sociais e relacionais; modalidades de avaliação formativa; organização do tempo escolar de forma a garantir o máximo de tempo para as aprendizagens e o clima para o estudo; acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.*

f) *Participação dos pais nas atividades da escola; investimento em formar uma imagem pública positiva da escola.*

Essas características reforçam a ideia de que a qualidade de ensino depende de mudanças no âmbito da organização escolar, envolvendo a estrutura física e as condições de funcionamento, a estrutura organizacional, a cultura organizacional, as relações entre alunos, professores, funcionários, as práticas colaborativas e participativas. **É a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, especialmente em face dos problemas sociais, culturais, econômicos, enfrentados atualmente.**

##### **Ampliando o conceito de organização e de gestão de escolas**

Para a perspectiva que compreende a escola apenas como organização administrativa, também conhecida como perspectiva técnico-racional, a organização e gestão da escola diz respeito, comumente, à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao estabelecimento de normas administrativas, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, etc., que formam o conjunto de condições e meios de garantir o funcionamento da escola. A concepção técnico-racional reduz as formas de organização apenas a esses aspectos, prevalecendo uma visão burocrática de organização, decisões centralizadas, baixo grau de participação, separação entre o administrativo e o pedagógico. Abdalla indica os inconvenientes dessa concepção funcionalista e produtiva: "A organização se fecha, os professores se individualizam, as interações se enfraquecem, regras são impostas, potencializa-se o campo do poder com vistas a controlar as estruturas administrativas e pedagógicas".

Na perspectiva da escola como organização social, para além da visão "administrativa", as organizações escolares são abordadas como unidades sociais formadas de pessoas que atuam em torno de objetivos comuns, portanto, como lugares de relações interpessoais. A escola é uma organização em sentido amplo, uma "unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e que opera através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição".

Destas duas perspectivas ampliou-se a compreensão da escola como lugar de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e experiências, ou seja, um espaço educativo que gera efeitos nas aprendizagens de professores e alunos. As formas de organização e de gestão adquirem dois novos sentidos:

a) o ambiente escolar é considerado em sua dimensão educativa, ou seja, as formas de organização e gestão, o estilo das relações interpessoais, as rotinas administrativas, a organização do espaço físico, os processos de tomada de decisões, etc., são também práticas educativas;

b) as escolas são tidas como instituições aprendentes, portanto, espaço de formação e aprendizagem, em que as

<sup>18</sup> LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*; 6ª edição, São Paulo, Heccus Editora, 2013.

peças mudam com as organizações e as organizações mudam com as peças.

### **A organização escolar como lugar de práticas educativas e de aprendizagem**

A escola entendida como espaço de compartilhamento de ideias, práticas socioculturais e institucionais, valores, atitudes de modos de agir, tem recebido várias denominações, com diferentes justificativas: comunidade de aprendizagem, comunidade de práticas, comunidade aprendente, organizações aprendentes, aprendizagem colaborativa, entre outras. Adotaremos aqui a noção de ensino como “atividade situada em contextos”.

Conforme a teoria histórico-cultural da atividade a atividade humana mediatiza a relação entre o ser humano e o meio físico e social. Esta relação é histórico-social, isto é, depende das práticas sociais anteriores, de modo que a atividade conjunta acumulada historicamente influencia a atividade presente das pessoas. Ao mesmo tempo, o ser humano, ao pôr-se em contato com o mundo dos objetos e fenômenos, atua sobre essa realidade modificando-a e transformando-se a si mesmo. Este entendimento decorre da lei genética do desenvolvimento cultural, segundo a qual “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual. Primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica)”. Esse princípio acentua as origens sociais do desenvolvimento mental individual, especialmente o peso atribuído às mediações culturais. Sendo assim, os contextos socioculturais e institucionais atuam na formação do pensamento conceitual o que, em outras palavras, significa dizer que as práticas sociais em que uma pessoa está envolvida influenciam o modo de pensar dessa pessoa.

A teoria da atividade, assim, possibilita compreender a influência das práticas socioculturais e institucionais nas aprendizagens e o papel dos indivíduos em modificar essas práticas. De que práticas se trata? Elas referem-se tanto ao contexto mais amplo da sociedade (o sistema econômico, as contradições sociais, por exemplo), quanto ao contexto mais próximo, por exemplo, a comunidade em que está inserida a escola, as práticas de organização e gestão, o tipo de relacionamento entre as pessoas da escola, as atitudes dos professores, as rotinas cotidianas, o clima organizacional, o material didático, o espaço físico, o edifício escolar, etc. Desse modo, as práticas sociais e culturais que ocorrem nos vários espaços da escola são, também, mediações culturais, que atuam na aprendizagem das pessoas (professores, especialistas, funcionários, alunos).

Tais práticas institucionais afetam significativamente o significado e o sentido, ou seja, atuam, positivamente ou negativamente, na motivação e na aprendizagem dos alunos, já que, de alguma forma, eles participam nessas práticas.

O ensino é, portanto, uma atividade situada, ou seja, é uma prática social que se realiza num contexto de cultura, de relações e de conhecimento, histórica e socialmente construídos. Isso significa que não é apenas na sala de aula que os alunos aprendem, eles aprendem também com os contextos socioculturais, com as interações sociais, com as formas de organização e de gestão, de modo que a escola pode ser vista como uma organização aprendente, uma comunidade democrática de aprendizagem. As pessoas – alunos, professores, funcionários – respondem, com suas ações, a um contexto institucional e pedagógico preparado para produzir mudanças qualitativas na sua personalidade e na sua aprendizagem.

A noção de cultura organizacional é útil para compreender melhor o papel educativo das práticas de organização e gestão. Ela é constituída do conjunto dos significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionar

que revelam a identidade, os traços característicos, de uma instituição – escola, empresa, hospital, prisão, etc. – e das pessoas que nela trabalham. A cultura organizacional sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas e situações, gerando um modo característico de pensar, de perceber coisas e de agir. Isso explica, por exemplo, a aceitação ou resistência frente a inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho, etc. Segundo o sociólogo francês Forquin “A escola é, também, um mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Essa afirmação mostra que, nas escolas, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza sociocultural que as diferenciam umas das outras, a maior parte deles pouco perceptíveis ou explícitos, traço que em estudos sobre currículo tem sido denominado de “currículo oculto”. Essas diferenças aparecem nas formas de interação entre as pessoas, nas crenças, valores, significados, modos de agir, configurando práticas que se projetam nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula, na cantina, nos corredores, na preparação de alimentos e distribuição da merenda, nas formas de tratamento com os pais, na metodologia de aula etc.

### **As atividades compartilhadas entre direção, professores e alunos.**

A cultura organizacional aparece sob duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A cultura instituída refere-se a normas legais, estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, rotinas, grade curricular, horários, normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, nas suas relações e na vivência cotidiana, podendo modificar a cultura instituída. Neste sentido, as escolas são espaços de aprendizagem, comunidades democráticas de aprendizagem onde se compartilham significados, criam-se outros modos de agir, mudam-se práticas, recria-se a cultura vigente, aprende-se com a participação real de seus membros. As ações realizadas na escola nesta perspectiva implicam a adoção de formas de participação real das pessoas nas decisões em relação ao projeto pedagógico-curricular, ao desenvolvimento do currículo, às formas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem escolar, às normas de funcionamento e convivência, etc.

### **Para uma revisão das práticas de organização e gestão das escolas**

Conclui-se que não é possível à escola atingir seus objetivos de melhoria da aprendizagem escolar dos alunos sem formas de organização e gestão, tanto como provimento de condições e meios para o funcionamento da escola, quanto como práticas socioculturais e institucionais com caráter formativo. Uma revisão das práticas de organização e gestão precisa considerar cinco aspectos, que apresentamos a seguir:

#### **a) As práticas de organização e gestão devem estar voltadas à aprendizagem dos alunos.**

As práticas de organização e gestão, a participação dos professores na gestão, o trabalho colaborativo, estão a serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem. Mencionou-se anteriormente que o que faz a diferença entre as escolas é o grau em que conseguem melhorar a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos. Desse modo, uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria as condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula,



de modo que todos os seus alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens.

**b) A qualidade do ensino depende do exercício eficaz da direção e da coordenação pedagógica**

Há boas razões para crer que a instituição escolar não pode prescindir de ações básicas que garantem o seu funcionamento: formular planos, estabelecer objetivos, metas e ações; estabelecer normas e rotinas em relação a recursos físicos, materiais e financeiros; ter uma estrutura de funcionamento e definição clara de responsabilidades dos integrantes da equipe escolar; exercer liderança; organizar e controlar as atividades de apoio técnico-administrativo; cuidar das questões da legislação e das diretrizes pedagógicas e curriculares; cobrar responsabilidades das pessoas; organizar horários, rotinas, procedimentos; estabelecer formas de relacionamento entre a escola e a comunidade, especialmente com as famílias; efetivar ações de avaliação do currículo e dos professores; cuidar das condições do edifício escolar e de todo o espaço físico da escola; assegurar materiais didáticos e livros na biblioteca.

Tais ações representam, sem dúvida, o primeiro conjunto de competências de diretores e coordenadores pedagógicos. Falamos da escola como espaço de compartilhamento, lugar de aprendizagem, comunidade democrática de aprendizagem, gestão participativa, etc., mas as escolas precisam ser organizadas e geridas como garantia de efetivação dos seus objetivos. Uma escola democrática tem por tarefa propiciar a todos os alunos, sem distinção, educação e ensino de qualidade, o que põe a exigência de justiça. Isto supõe estrutura organizacional, regras explícitas e sua aplicação igual para todos sem privilégios ou discriminações, garantia de ambiente de estudo e aprendizagem, tratamento das pessoas conforme critérios públicos e justificados. Por mais que tais exigências pareçam como excesso de "racionalidade", elas se justificam pelo fato de as escolas serem unidades sociais em que pessoas trabalham juntas em agrupamentos humanos intencionalmente constituídos, visando objetivos de aprendizagem. As escolas recebem hoje alunos de diferentes origens sociais, culturais, familiares, portadores vivos das contradições da sociedade. É preciso que o grupo de dirigentes e professores definam formas de gestão e de convivência que regulem a organização da vida escolar e as práticas pedagógicas, precisamente para conter tendências de discriminação e desigualdade social e assegurar a todos o usufruto da escolarização de qualidade.

**c) A organização e a gestão implicam a gestão participativa e a gestão da participação**

A organização da escola requer atender a duas necessidades: a participação na gestão, enquanto requisito democrático, e a gestão da participação, como requisito técnico. Por um lado, as escolas precisam cultivar os processos democráticos e colaborativos de trabalho, em função da convivência e da tomada de decisões. Por outro, precisam funcionar bem tecnicamente, a fim de poder atingir eficazmente seus objetivos, o que implica a gestão da participação. A gestão participativa significa alcançar de forma colaborativa e democrática os objetivos da escola. A participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e o clima de trabalho desejado para si próprias e para os outros. A participação se viabiliza por interação comunicativa, diálogo, discussão pública, busca de consensos e de superações de conflitos. Nesse sentido, a melhor forma de gestão é aquela que criar um sistema de práticas interativas e colaborativas para troca de ideias e experiências para chegar a ideias e ações comuns.

Já a gestão da participação implica repensar as práticas de gestão, seja para assegurar relações interativas, democráticas e solidárias, seja para buscar meios mais eficazes de funcionamento da escola. A gestão da participação refere-se à coordenação, acompanhamento e avaliação do trabalho das pessoas, como garantia para assegurar o sistema de relações interativas e democráticas. Para isso, faz-se necessária uma bem definida estrutura organizacional, responsabilidades claras e formas eficazes de tomada de decisões grupais. As exigências de gestão e liderança por parte de diretores e coordenadores se justificam cada vez mais em face de problemas que incidem no cotidiano escolar: problemas sociais e econômicos das famílias, problemas de disciplina manifestos em agressão verbal, uso de armas, uso de drogas, ameaças a professores, violência física e verbal. Os problemas se acentuam com a inexperiência ou precária formação profissional de muitos professores que levam a dificuldades no manejo da sala de aula, no exercício da autoridade, no diálogo com os alunos. Constatar esses problemas implica que não pensemos apenas em mudanças curriculares ou metodológicas, mas em formas de organização do trabalho escolar que articulem, eficazmente, práticas participativas e colaborativas com uma sólida estrutura organizacional.

**d) Projeto pedagógico-curricular bem concebido e eficazmente executado**

O projeto pedagógico-curricular é uma declaração de intenções do grupo de profissionais da escola, é expressão da coletividade escolar. Em sua elaboração, é sumamente relevante levar-se em conta a cultura da escola ou a cultura organizacional e, também, seu papel de instituidor de outra cultura organizacional. Para isso, uma recomendação inicial é de que a equipe de dirigentes e professores tenha conhecimento e sensibilidade em relação às necessidades sociais e demandas da comunidade local e do próprio funcionamento da escola, de modo a ter clareza sobre as mudanças a serem esperadas nos alunos em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Com base nos dados da realidade, é preciso que o projeto pedagógico-curricular dê respostas a esta pergunta: em que comportamentos cognitivos, afetivos, físicos, morais, estéticos, etc., queremos intervir, de forma a produzir mudanças qualitativas no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos?

Além disso, é necessário ter clareza sobre os objetivos da escola que, em minha opinião, é o de garantir a todos os alunos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania, baseadas em critérios de solidariedade e justiça, na alteridade, na descoberta e respeito pelo outro, no aprender a viver junto. Isto significa: uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum a todos, na formulação de Gimeno Sacristán. A partir de uma base comum de cultura geral para todos, o currículo para sujeitos diferentes significa acolher a diversidade e a experiência particular dos diferentes grupos de alunos, propiciando na escola e nas salas de aula, um espaço de diálogo e comunicação. Um dos mais relevantes objetivos democráticos no ensino será fazer da escola um lugar em que todos os alunos e alunas possam experimentar sua própria forma de realização e sucesso. Para tudo isso, são necessárias formas de execução, gestão e avaliação do projeto pedagógico-curricular.

**e) A atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades de ensino**

A modalidade mais rica e eficaz de formação docente continuada ocorre pela atividade conjunta dos professores na discussão e elaboração das atividades orientadoras de ensino. É assim porque a formação continuada passa a ser entendida como um modo habitual de funcionamento do cotidiano da escola, um modo de ser e de existir da escola. Para Moura, o

projeto pedagógico se concretiza mediante a realização de atividades pedagógicas. Para isso, os professores realizam ações compartilhadas que exigem troca de significados, possibilitando ampliar o conhecimento da realidade. Desse modo, “a coletividade de formação constitui-se ao desenvolver a ação pedagógica. É essa constituição da coletividade que possibilita o movimento de formação do professor”.

### Questões

**01. (IF-PI- Pedagogo- FUNRIO)** Os estudos sobre a administração escolar não é novo, bem como a da organização do trabalho aí realizado.

É sempre útil distinguir, no estudo desta questão, a existência de duas concepções, que norteiam as análises: a científico-racional e a crítico, de cunho sócio-político.

Na primeira delas, que é o modelo mais comum de funcionamento das instituições de ensino, as escolas dão muita ênfase à estrutura organizacional, que pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência, uma vez que a organização escolar se embasa numa percepção de “realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente”.

Na segunda concepção, a organização escolar se estabelece “basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais, o contexto sócio-político etc., constituindo-se numa construção social a ser construída pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima, caracterizada pelo interesse público.

A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da...

- (A) administração empresarial.
- (B) administração escolar.
- (C) gestão democrática.
- (D) gestão empresarial.
- (E) administração colegiada.

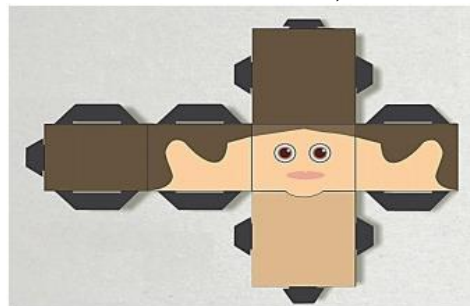
**02. (IF-PB- Técnico em Assuntos Educacionais- IF-PB)** Dentre os princípios e características da gestão escolar participativa, destaca-se a **autonomia** como o fundamento da concepção **democrático-participativa** de gestão escolar. Com base nessa informação, a autonomia na concepção **democrático-participativa** de gestão escolar está expressa em:

- (A) A faculdade de uma pessoa de autogovernar-se, decidir sobre o próprio destino, gerenciamento das ações e recursos financeiros.
- (B) A organização escolar depende exclusivamente de decisões do poder central.
- (C) O êxito da gestão da escola está no controle emanado pelo poder central.
- (D) A gestão da autonomia não implica corresponsabilidade dos membros da equipe escolar.
- (E) A autonomia é um princípio que implica que um líder tome as decisões para que os demais membros possam participar do processo de gestão.

### 03. (IF-MT- Auxiliar em Administração- UFMT)

#### O novo gestor escolar

Escrito por Roberta Braga  
Publicado em 03, Novembro de 2014.



As mudanças na sociedade, nas famílias e na forma de as pessoas perceberem a vida são constantes. Ideais autoritários ficam cada vez mais enfraquecidos, e ações colaborativas ganham mais força. A escola como ambiente de convívio e educação é impactada por essas mudanças de comportamento. Nesse cenário, o gestor escolar passa a ter papel ainda mais importante, uma vez que a maneira como a escola é administrada pode refletir um melhor ambiente, tanto de trabalho quanto de aprendizagem.

Apesar de não existir uma receita pronta de administração que funcione em todas as escolas, alguns princípios ajudam a nortear o trabalho dos gestores [...]. “A tendência é de uma gestão em que o poder é distribuído, em que existe incentivo ao trabalho coletivo e às decisões tomadas em conjunto com os envolvidos”, observa Helena Machado de Paula Albuquerque, doutora em Educação e coordenadora do curso de especialização em Gestão Educacional e Escolar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Para a especialista, o momento atual pelo qual o sistema de ensino passa é o de perceber as novas necessidades e migrar, pouco a pouco, para esse tipo de gestão. “Nós ainda estamos engatinhando para perceber a escola como ela está e atender às necessidades reais do processo educativo”, considera [...].

(Disponível em <http://www.gestaoeducacional.com.br/>. Acesso em 13/07/2015.)

De acordo com o texto, qual é o modelo de gestão que possibilita a distribuição do poder e incentiva o trabalho coletivo e as decisões tomadas em conjunto com os envolvidos?

- (A) Gestão participativa
- (B) Gestão autoritária
- (C) Gestão por competência
- (D) Gestão mecanicista

#### Respostas

**01. C. / 02. A. / 03. A.**

## Organização da escola centrada no processo de desenvolvimento pleno do educando.



### A Escola como Organização Educativa: Gestão Democrática e Autonomia<sup>19</sup>

O olhar sociológico sobre o processo de educação, segundo Gómez, aponta que o ser humano utiliza mecanismos e sistemas externos de transmissão de suas conquistas sociais, para garantir a sobrevivência das novas gerações. Em grupos reduzidos e sociedades primitivas, essa aprendizagem das conquistas sociais e a educação da geração mais jovem aconteciam de uma forma direta. A complexidade e diversificação das tarefas das sociedades contemporâneas concorreram para que, no decorrer da história, surgissem diferentes formas de suprir as deficiências nesse processo de socialização direta às gerações mais jovens, como a figura do tutor, preceptor até a escola formalmente instituída. Mesmo a escola não operando como única instância de reprodução da comunidade social, pois a família, grupos sociais e meios de comunicação também exercem essa influência, o autor conclui que a escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e modos de conduta que a sociedade adulta requer.

Por prestar-se a essa função social específica, a escola afirma-se como uma instância educativa especializada, que separa o aprender do fazer, com a relação pedagógica no quadro de classe e uma nova forma de socialização escolar, que progressivamente tornou-se hegemônica. Para o autor, a “escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição”.

A dimensão instituição se refere, segundo o autor, a um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, com um papel central na integração social e preparação para a inserção na divisão social do trabalho. A escola desempenha o papel “fundamental de unificação cultural, linguística e política, afirmando-se como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação”.

Com relação à forma, o autor refere-se a uma nova maneira de conceber a aprendizagem, baseada na “revelação, na cumulatividade e na exterioridade” e por possuir autonomia própria, pode existir “independentemente da organização e da instituição escolar”. Trata-se de uma “escolarização das atividades educativas não escolares”. A forma refere-se a conferir à escola quase o domínio da ação educativa, excluindo dela os saberes não escolares.

No aspecto da organização, o autor destaca a viabilidade dos sistemas escolares modernos, que transformaram o ensino de uma ação individual, mestre-aluno, para o ensino simultâneo, professor-classe. Essa organização é caracterizada pelos modos específicos de “organizar espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber”.

A escola como organização é objeto de estudo de vários autores, como Lima, Nóvoa, Canário, entre outros. Sob o olhar de Lima, a **escola é entendida como “organização educativa complexa e multifacetada”. A ideia de organização remete a uma forma ordenada e estruturada de planejar uma ação e ter condições de efetivá-la. Assim, a escola como organização educativa tem princípios e procedimentos**

**que estão relacionados à ação de coordenar todos os envolvidos no processo educativo, tendo em vista atingir aos objetivos e preferências a que se propõe.**

No que se refere à organização escolar, Lima relaciona, apoiado em Ellström, quatro modelos de organização: **modelo político, modelo de sistema social, modelo racional/burocrático e o modelo anárquico.**

No modelo político sobressai a diversidade de interesses ideológicos e objetivos não partilhados por todos. O autor destaca neste modelo “a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo de racionalidade – a racionalidade política”. Por suas características, e por ser a escola pública controlada pelo Estado, esta forma de organização tem poucas condições de ser aplicada, embora em alguns momentos históricos, ressalta o autor, os elementos característicos deste modelo sejam importantes para o estudo da escola.

O modelo de sistema social apresenta os processos organizacionais mais como fenômenos espontâneos do que a intenção de ação organizacional. Para o autor, este modelo privilegia “o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade”. Tal qual o modelo político, o modelo de sistema social não é dominante nos estudos sobre a organização escolar.

O modelo racional/burocrático apresentado por Lima dá ênfase ao consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e admite a existência de processos e tecnologias claros e transparentes. A ação organizacional é proveniente de decisões bem definidas, isto significa que a escolha é uma ação de análise racional. Neste modelo, a decisão deve ser intencional e direcionada ao alcance das finalidades propostas, tendo como suporte os meios técnicos e de conhecimento.

A escola como organização, segundo Lima, torna-se burocrática pela rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos que são comuns às grandes organizações consideradas burocráticas.

Lima destaca a desconexão entre o que a escola apresenta como modelo de organização e o que de fato ocorre em sua rotina. A escola em um modelo burocrático apresenta papéis bem definidos, rigidez, hierarquia de cargos e especialização. Em um universo que o autor denomina como “não oficial”, aparecem “os conflitos organizacionais, a definição problemática dos objetivos, as dificuldades impostas por uma tecnologia ambígua e as estruturas informais.” Situa-se assim o modelo anárquico de organização.

O modelo anárquico se contrapõe ao modelo racional por apresentar objetivos que não são considerados claros e conflitantes e as tecnologias dúbias e incertas.

Para Lima, o modelo anárquico apresenta três indicadores fundamentais:

- 1) inconsistência e definição insuficiente dos objetivos e da intencionalidade da organização;
- 2) falta de clareza dos membros da organização quanto a processos e tecnologia;
- 3) níveis de participação dos membros oscilante de uma ocasião para outra.

Lima salienta que a imagem de anarquia organizada não abrange juízo de valor ou crítica negativa, nem tampouco o sentido de indicar má organização, ou mesmo, desorganização, mas o contraste com a organização burocrática. Significa desconexão entre estruturas, atividades, objetivos, decisões e realizações.

O modelo burocrático apresenta um processo definido de ações: identificar o problema, diagnosticar, decidir, implementar e avaliar, porém no cotidiano “...muitos de seus

<sup>19</sup> SOARES, E. F. A Escola como Organização Educativa: Gestão Democrática e Autonomia. Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação – N°7. Santos.

elementos são desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de ações, processos e tecnologias adaptados e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos etc”.

A imagem da anarquia organizada também é representada pela metáfora do caixote do lixo, pela “falta de intencionalidade de certas ações organizacionais e de contrapor ao modelo burocrático e ao seu conhecido circuito sequencial – identificação do problema, definição, seleção da solução, implementação e avaliação”. O autor explica que, posto desta forma, exclui a ideia de que somente se age mediante a um problema formulado com clareza e que muitas vezes na organização escolar, não se sabe qual é a questão, se não quando se descobre a resposta.

***A escola como organização não é exclusivamente burocrática, nem exclusivamente anárquica, porém a escola está “formalmente organizada e estruturada de acordo com o modelo imposto uniformemente em todo país”.***

Lima destaca que o termo anarquia não exprime a ideia de má organização, mas outra forma de organização que contrasta com uma organização racional/ burocrática. Ele salienta que não se trata de ausência de chefia ou direção, mas “desconexão relativa entre elementos da organização”.

A escola não tem um modelo exclusivo de organização, pois ora apresenta um modo de funcionamento denominado por Lima por conjuntivo, ora disjuntivo. Dessa forma, na escola “...ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se reproduzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de facto.

Lima ressalta a existência dos dois modelos em uma mesma organização, podendo até haver a preponderância de um deles, mas não a hegemonia total de um. “A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas”.

A escola como organização, independentemente se de uma forma racional ou não, é um espaço onde se tomam decisões. Para Nóvoa, entre uma percepção se privilegiando o nível *meso*, a própria escola como espaço de intervenção e para o autor “a identificação das margens da mudança possível implica a contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder”.

#### **A escola e a gestão democrática**

Para Lück, a gestão corresponde à dinâmica de gerir sistema de ensino como um todo, em seus diversos níveis de organização, afinando as políticas públicas nacionais, macro sistema, com o micro sistema, possibilitando um processo de [...] implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação compartilhada (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

A participação da sociedade deve ocorrer em todos os segmentos dos sistemas de ensino, tanto nos órgãos centrais, como nos respectivos órgãos regionais. A esse respeito, Lück afirma que: [...] a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e

planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

Os dispositivos constantes tanto da Constituição Federal, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) possibilitaram a institucionalização dos mecanismos de participação nos sistemas educacionais e na gestão escolar. Ao dispor desse espaço, cabe à escola organizar-se para exercitá-lo.

Se a educação que defendemos é aquela que contribui para a democracia, a escola deve começar por ela mesma a se organizar como campo de relações democráticas que antecipem uma ordem social mais coletiva, mais participativa, mais igualitária, mais comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

Os conselhos de políticas públicas são os mecanismos mais disseminados de participação. A área educacional conta com órgãos vinculados à gestão dos sistemas de ensino, com a denominação de “conselho” com função consultiva e normativa, como os conselhos de Educação, em esfera municipal, estadual e federal, assim como outros órgãos ligados às organizações escolares, como os conselhos escolares. Há, por fim, os que dizem respeito à gestão de políticas educacionais específicas, como conselhos FUNDEB, conselhos de alimentação, entre outros.

A existência desses Conselhos, de acordo com o espírito das leis existentes, não é o de serem órgãos burocráticos, cartoriais e engessadores da dinamicidade dos profissionais e administradores da educação ou da autonomia dos sistemas. Sua linha de frente é, dentro da relação Estado e Sociedade, estar a serviço das finalidades maiores da educação e cooperar com o zelo pela aprendizagem nas escolas brasileiras.

A participação da comunidade escolar nos conselhos reforça a gestão democrática. Para Bordignon e Gracindo, a gestão democrática não deve ser compreendida como um princípio, mas uma meta a ser alcançada e aperfeiçoada, tornando-se uma prática nos ambientes escolares, sendo necessário para isso, passar de uma visão fragmentada, para uma visão globalizadora, expandir a responsabilidade, ser um processo contínuo, deixar a hierarquização e burocratização para a coordenação e finalmente, de uma ação individual para o coletivo.

A ideia de gestão democrática remete que a participação do coletivo na tomada de decisão é fator preponderante, mas essa atuação deve ser pautada no acesso e transparência das informações, que, no caso deste estudo, podem ser disponibilizadas pelo Siges. As informações que o Sistema oferece podem ser compartilhadas com todos os envolvidos no processo educativo e a reflexão sobre esses dados pode dar sentido e concretude às ações definidas para se atingir metas e objetivos.

Entre a legislação que estabelece a gestão democrática e a sua consecução pelas escolas, faz-se necessário a reflexão sobre a autonomia que é um componente implícito ao princípio de gestão democrática.

#### **A escola e sua autonomia**

Ao se discutir a autonomia da escola, cabe inicialmente a reflexão sobre o conceito de autonomia. Barroso chama a atenção para a concepção de autonomia como autogoverno, no sentido da possibilidade do indivíduo se reger por regras próprias. Nessa linha de pensamento, o autor continua ponderando que se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. 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 interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autônomos; podemos ser



autônomos em relação a umas coisas e não 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.

A Constituição Federal do Brasil apresenta dispositivos que traduzem a concepção de educação fundamentada no exercício efetivo da cidadania, posto que um dos seus princípios seja a gestão democrática da escola pública (artigo 206). A mesma legislação estabelece a autonomia dos sistemas de ensino (artigo 211). A autonomia de gestão pedagógica, administrativa e financeira, de acordo com o artigo 15 da LDBEN será assegurada de forma progressiva, às unidades escolares públicas de educação básica, pelos sistemas de ensino.

Assim, para efetivação da gestão democrática é necessário o reconhecimento da autonomia das unidades escolares.

*...o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino.*

Antunes aponta que a autonomia tal como a concebe o campo democrático popular, objetiva contribuir com a capacidade da sociedade civil para gerir políticas públicas, avaliar e fiscalizar os serviços prestados à população no sentido de tornar público o caráter privativo do Estado.

Segundo Martins, a ideia de autonomia remete que “uma escola autônoma é aquela que governa a si própria”. Porém faz uma alerta: ao estar atrelada aos regulamentos de um sistema de ensino, a autonomia da escola fica restrita a um campo de atuação que abrange a elaboração de projetos pedagógicos, escolha/eleição de alguns cargos da equipe escolar, escolha de materiais didáticos, definição de currículo da parte diversificada e busca de parcerias no setor privado. A autonomia para a escola está de alguma forma limitada ao que o sistema de ensino estabelece como diretrizes e normas.

De outro lado, Nóvoa, ao discorrer sobre a autonomia relativa da escola, pondera que a escola como um território intermediário de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e valores do macro sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um microuniverso dependente do jogo dos atores sociais em presença.

Se por um lado o conceito de autonomia se conecta à ideia de autogoverno e se por outro é nas escolas que as políticas educacionais se realizam de fato, “percebe-se que o novo paradigma da gestão precisa resgatar o papel e o lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo”.

Como contraponto ao espaço de autonomia que a escola pública dispõe, visto que deve seguir normas e diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino a que está vinculada, Bordignon e Gracindo assim se manifestam: É bem verdade que a estrutura legal e jurídica e as demandas do sistema educacional impõem, muitas vezes, condicionantes que limitam a escola na definição de políticas e diretrizes e no acompanhamento das ações. Mas, mais do que lamentar os espaços não cedidos pelo sistema, por meio de planejamento, as escolas e os sistemas municipais podem agir proativamente, explorando os espaços não impedidos por esses condicionantes e criando novos, negociados com o ambiente, garantindo sua legitimidade e gerando mecanismos de salvaguardas amortecedoras dos impactos negativos. A

autonomia só é verdadeira e duradoura quando conquistada. As leis são, por natureza, conservadoras. Ação é que é inovadora, criando o ambiente para as leis avançarem.

A autonomia da escola é resultante da ação concreta dos atores que a constituem, mesmo que relativa. Autonomia não existe fora da ação organizada dos membros da escola. As diretrizes emanadas dos órgãos oficiais que se destinam a reforçar a autonomia das escolas, segundo Barroso, devem: assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomies individuais e dar-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na lei fundamental, e de que se destacam a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento.

Barroso destaca que se deve ficar atento ao que ele denomina de autonomia decretada e autonomia construída. **A autonomia decretada por normas ou outras formas legais, se refere à transferência de poderes e funções de caráter nacional e regional, para o nível local, sendo a escola um centro de gestão e a comunidade parceira na tomada de decisão. Esse tipo de gestão dá abertura à escola a gerir sobre vários pontos, como materiais, tempo, pessoas, entre outros, porém com a execução controlada por um órgão central, com prestação de contas. Além da autonomia decretada, as escolas desenvolvem a autonomia construída. “Esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua ação organizada em função de objetivos coletivos próprios”.**

A autonomia segundo Barroso é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola [...]. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a “autonomia da escola”, mas são, só por si (como a experiência nos demonstra todos os dias), incapazes de a criar ou a destruir.

A autonomia não se faz por si só, ela é resultante do equilíbrio de influências internas e externas, entre governo e seus representantes e a escola com seus gestores, professores, alunos, pais e comunidade, no processo de tomada de decisão.

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e de escolas. Desse modo, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas.

Sendo assim, a escola como organização educativa dispõe de autonomia, ainda que relativa, e pode exercê-la, adotando práticas de gestão democrática apoiadas em auto avaliação institucional e dados disponíveis em sítios oficiais para melhor qualificar seu processo de tomada de decisões.

#### **A Gestão Escolar e o Clima Organizacional<sup>20</sup>**

O clima de uma escola é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários.

<sup>20</sup> SILVA, J. J. C. *Gestão escolar participada e clima organizacional. Gestão em Ação: Salvador, 2001.*

O clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho.

Na verdade, a melhora do clima de ensino depende da melhora do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a moral baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser removidos, apenas fechando a porta. Eles tem efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efetivas.

Dessa forma, o clima torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida pelos gestores escolares e o comportamento e a atitude dos professores.

Suponhamos uma escola onde a participação dos professores, funcionários, pais e alunos, no processo decisório, seja permanente. O nível de participação das pessoas nas decisões que lhes dizem respeito, é um dos fatores mais importantes na determinação de um clima favorável à consecução dos objetivos organizacionais e individuais. Em contrapartida, numa outra escola, onde a administração resolve promover uma atividade inovadora, não envolvendo professores e alunos na sua organização, provavelmente poderá atingir os sentimentos do corpo docente, que se sentirá desprestigiado e desconsiderado.

Essa atitude do administrador provocará, sem dúvida, alterações no clima, podendo, ainda, desarticular as relações entre professores e alunos, na medida em que os professores, desinteressando-se dos resultados e das atividades inovadoras, não se empenharão no envolvimento dos alunos. Os alunos, por sua vez, sentindo o desinteresse dos professores, também não se esforçarão na realização de trabalhos e atividades desejáveis para o evento. A consequência final poderá vir sob a forma de atritos crescentes entre professores e alunos, com visíveis prejuízos para os resultados finais da organização escolar.

***Clima organizacional poderíamos dizer que é uma forma constante pela qual as pessoas, à luz de suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características organizacionais.***

O processo de formação do Clima Organizacional torna-o, obviamente, uma variável organizacional dependente. Mas, na medida em que o clima está caracterizado e passa a influenciar as pessoas, transforma-se numa variável independente, constituindo-se um fator impulsionador de novos comportamentos. O Clima Organizacional é dependente, na medida em que se forma em função de outras variáveis, tais como os processos de tomada de decisão, de comunicação ou de controle, e é independente, na medida em que pode influenciar outras variáveis.

Em cada decisão tomada ou comunicação expedida, em cada norma traçada ou reunião realizada entre dirigentes e dirigidos, o clima está num processo de permanente formação. Mas, em cada uma dessas situações, já existe um clima presente nas atividades e a influenciar positiva ou negativamente as ações de dirigentes e dirigidos.

A implicação de fundamental importância para os gestores, nesse aspecto, é que ele deve estar atento, não só ao processo de formação, mas, também, ao clima já existente.

### ***Gestão escolar democrática participativa e o clima organizacional***

A participação favorece a experiência coletiva, ao efetivar a socialização de divisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas, efetivando-se como processo de cogestão e, proporcionando um melhor clima na organização.

A Gestão Participativa educacional pressupõe mudanças na estrutura organizacional e novas formas de administração, tanto no micro como no macro sistema escolar.

A organização escolar não permite uma transformação abrupta na sua concepção pedagógica, administrativa e financeira. Nenhuma mudança organizacional introduz-se como se fosse um corpo estranho, que viesse a desalojar as condições anteriores e ocupar plenamente o seu lugar. Por isso, por mais convencidos que estejamos da necessidade de transformações, no sentido da democratização das relações no interior da escola; é preciso estar consciente de que elas devem partir das condições concretas, em que se encontra a Administração Escolar hoje.

Gento Palacios ao considerar a participação como estratégia para melhorar as relações dos membros de um grupo com objetivos comuns, afirma que a participação é um processo de grande valor para a eficácia de uma equipe ou empresa. A sua contribuição na solução de problemas, que estão na base das relações interpessoais, constituem um excelente meio para melhorar o funcionamento das instituições.

A participação deve ser entendida, como a possibilidade e a capacidade de interagir e, assim, influir nos problemas e soluções considerados numa coletividade, bem como nos meios ou modos de decidir a respeito de levar a cabo as decisões tomadas.

A prática na tomada de decisões naturalmente cria a consciência de participação e o envolvimento nas relações que dizem respeito à escola e ao seu clima organizacional.

Para uma gestão participativa, é necessário considerar a participação de todos os grupos e pessoas, que intervêm no processo de trabalho e no âmbito educacional; é um desafio a ser superado! Ainda existem obstáculos para se concretizar a democracia no interior da escola e que é necessário uma mudança. Para que ocorra esta mudança, é preciso criar condições para um processo de participação.

Para criar um clima organizacional, que estimule as pessoas a trabalhar juntas, cabe aos administradores das escolas, enfatizar o valor do trabalho em equipe. Devem também incentivar a cooperação, colaboração, troca de ideias, partilha e companheirismo.

O Comportamento democrático é um trabalho exaustivo, que poderá ter seu exercício em pequenos grupos. Pode aparecer como uma necessidade de coordenação, de encaminhamento de ações, estimulando o exercício da democratização.

Entre as instituições envolvidas no processo de aprendizagem da democracia, a escola destaca-se como privilegiada para a efetivação do trabalho de estabelecimento das regras do jogo. Esta questão vem sendo discutida há algum tempo e chega-se à conclusão de que ainda se encontra uma grande barreira para este trabalho na escola.

O processo para encaminhar uma administração da escola, mais amplamente da educação, numa direção mais democrática e, possibilitando um melhor clima na organização, depende da possibilidade e da orientação contraporem-se à gestão tecnocrática. Esta contraposição poderia acontecer nas dimensões interna e externa da administração escolar. A dimensão interna diz respeito à organização da escola em si e, a dimensão externa, à sua incorporação ao Estado e à sua inserção no contexto de uma sociedade capitalista.

Para Paulo Freire é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública, que entre nós vem sendo

tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

A democratização da escola é algo que deve ser conquistado, através da participação articulada e organizada dos diferentes elementos que direta ou indiretamente a compõem. É necessário que haja abertura e estímulo à participação, criando mecanismos de atuação dos segmentos envolvidos no processo escolar.

Para o trabalho da democratização escolar é fundamental que seja estimulada a vivência associativa. Os pais sejam chamados, não apenas para ouvirem sobre o desempenho escolar de seus filhos ou para contribuírem nas festas e campanhas. É importante a participação que leva à reflexão e à tomada de decisão conjunta. Este avanço vai depender do grau de consciência política dos diferentes segmentos e interesses envolvidos na vida da escola.

Os princípios e práticas democráticas na organização e administração educacional, poderão trazer importante contribuição, não só ao clima da escola, mas, também, à democratização num âmbito global.

No entanto, a busca de novas formas de organização e gestão da escola parece ser tarefa difícil, devido às raízes históricas da escola, que estão marcadas pela centralização e pelo autoritarismo. O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa, para não se fazer nada, esperando que se transforme a sociedade, para depois transformar a escola. É na prática escolar quotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo, enquanto manifestação num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade.

A qualidade da participação na escola existe, quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade, a refletir, a superar contradições reais, a identificar o porquê dos conflitos existentes. A participação é vivência coletiva de modo que só se pode aprender, na medida em que se conquista os espaços para a verdadeira participação.

Neste sentido, a participação na gestão escolar deve ser entendida como o poder efetivo de colaborar ativamente na planificação, direção, avaliação, controle e desenvolvimento do processo educativo. Ou seja, o poder de intervenção legitimamente conferido a todos os elementos da comunidade educativa, entendendo esta como o conjunto de pessoas e grupos dentro e fora dos estabelecimentos escolares ligados pela ação educativa [...].

Partindo desta ideia mencionada, para concretizar uma gestão participativa educacional, é necessário que em cada escola, a comunidade vá conquistando seu espaço de participação. O processo inicial de formação da consciência crítica e autocrítica na comunidade é ponto relevante, para elaborar o conhecimento adequado dos problemas que afetam o grupo.

A realidade escolar é uma estrutura social e, que não se pode estabelecer unicamente sobre os aspectos pedagógicos. Como em toda parte, existem conflitos que requerem meios aceitos por todos para administrá-los.

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na administração da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância dos conflitos, mas de levar em conta a sua existência, bem como as suas causas e as suas implicações, na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária, para um melhor clima organizacional e, uma efetiva oferta de ensino de boa qualidade para a população.

### ***Organização do Tempo e Espaço Escolar***

#### ***Organização do tempo***

A consideração do tempo como variável que interfere na construção da autonomia permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização

de suas atividades. Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de auto regulação que possibilitam decidir como alocar seu tempo.

Por essa razão, são importantes as atividades em que o professor seja somente um orientador do trabalho, cabendo aos alunos o planejamento e a execução, o que os levará a decidir e a vivenciar o resultado de suas decisões sobre o uso do tempo.

Delegar esse controle não quer dizer, de modo algum, que os alunos devam arbitrar livremente a respeito de como e quando atuar na escola. A vivência do controle do tempo pelos alunos se insere dentro de limites criteriosamente estabelecidos pelo professor, que se tornarão menos restritivos à medida que o grupo desenvolva sua autonomia.

Assim, é preciso que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões. Caso contrário, a prática de sala de aula torna-se insustentável pela indisciplina que gera.

Outra questão relevante é o horário escolar, que deve obedecer ao tempo mínimo estabelecido pela legislação vigente para cada uma das áreas de aprendizagem do currículo. A partir desse critério, e em função das opções do projeto educativo da escola, é que se poderá fazer a distribuição horária mais adequada.

No terceiro e no quarto ciclos, nos quais as aulas se organizam por áreas com professores específicos e tempo previamente estabelecido, é interessante pensar que uma das maneiras de otimizar o tempo escolar é organizar aulas duplas, pois assim o professor tem condições de propor atividades em grupo que demandam maior tempo (aulas curtas tendem a ser expositivas).

#### ***Organização do espaço***

Uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola.

Em um espaço que expresse o trabalho proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais é preciso que as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham acesso aos materiais de uso frequente, as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos, murais. Nessa organização é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade.

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar.

No dia-a-dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infraestrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc.

Concluindo, a utilização e a organização do espaço e do tempo refletem a concepção pedagógica e interferem diretamente na construção da autonomia.

### Seleção de material

Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível.

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta.

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras.

A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas.

### Organização administrativa escolar<sup>21</sup>

Sabemos que toda escola tem uma estrutura de organização interna, normalmente regida por regimentos escolares ou legislações específicas estaduais ou municipais. Nas organizações é comum a inter-relação entre várias funções e serviços. Segue abaixo um exemplo de como está estruturada a maioria das escolas.

#### SETOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

- Secretaria escolar
- Serviços de zeladoria, limpeza, vigilância
- Multimeios (biblioteca, laboratório, videoteca, etc)

#### CONSELHO ESCOLAR DIREÇÃO

- Assistente de direção ou coordenador

#### PROFESSORES, ALUNOS, PAIS, COMUNIDADE SETOR PEDAGÓGICO

##### Conselho de classe

##### Coordenação

Geralmente as escolas seguem um modelo parecido com o que está descrito acima. A estrutura se diferencia conforme a legislação dos Estados e Municípios e, obviamente, conforme as concepções de organização e gestão adotada.

### A participação popular na gestão escolar

Na gestão escolar é de extrema relevância a participação da comunidade escolar. Nessa esfera de gestão se estabelecem trabalhos específicos no cotidiano da escola para alcançar o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com VIEIRA: Nesta esfera da gestão, situam-se professores, alunos e outros

membros da comunidade escolar - funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a 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 uma redundância 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.

Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da direção e emprego das relações interpessoais que ocorrem no contexto da 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 da realidade escolar e não apenas 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.

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.

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 finalidade, há a participação do ser humano, seguindo-a, sustentando-a, analisando-a, revisando-a, criticando-a.

### A estrutura organizacional

Toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem aqui o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso a escola. Essa estrutura é comumente representada graficamente num organograma- um tipo de gráfico que mostra a inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço. Evidentemente a forma do organograma reflete a concepção de organização e gestão. A estrutura organizacional de escolas se diferencia conforme a legislação dos Estados e Municípios e, obviamente, conforme as concepções de organização e gestão adotada, mas podemos apresentar a estrutura básica com todas as unidades e funções típicas de uma escola.

### Organograma Básico de Escolas

<sup>21</sup> LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.





O Conselho de Escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento Escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Em vários Estados o Conselho é eleito no início do ano letivo. Sua composição tem uma certa proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos pais e alunos, observando-se, em princípio, a paridade dos integrantes da escola (50%) e usuários (50%). Em alguns lugares o Conselho de Escola é chamado de “colegiado” e sua função básica é democratizar as relações de poder.

### Direção

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e pela comunidade. O assistente de diretor desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual do diretor.

#### - Setor técnico-administrativo

O setor técnico-administrativo responde pelas atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da educação.

A Secretaria cuida da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e dos alunos. Responde também pelo atendimento ao público. Para a realização desses serviços, a escola conta com um secretário e escriturários ou auxiliares da secretaria.

O setor técnico-administrativo responde, também, pelos serviços auxiliares (Zeladoria, Vigilância e Atendimento ao público) e Multimeios (biblioteca, laboratórios, videoteca etc.).

A Zeladoria, responsável pelos serventes, cuida da manutenção, conservação e limpeza do prédio; da guarda das dependências, instalações e equipamentos; da cozinha e da preparação e distribuição da merenda escolar; da execução de pequenos consertos e outros serviços rotineiros da escola.

A Vigilância cuida do acompanhamento dos alunos em todas as dependências do edifício, menos na sala de aula, orientando-os quanto a normas disciplinares, atendendo-os em caso de acidente ou enfermidade, como também do atendimento às solicitações dos professores quanto a material escolar, assistência e encaminhamento de alunos.

O serviço de Multimeios compreende a biblioteca, os laboratórios, os equipamentos audiovisuais, a videoteca e outros recursos didáticos.

#### - Setor Pedagógico

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores. Como são funções especializadas, envolvendo habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus

ocupantes sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação pedagógico-didática específica.

O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho ao trabalho interativo com os alunos. Há lugares em que a coordenação restringe-se à disciplina em que o coordenador é especialista; em outros, a coordenação se faz em relação a todas as disciplinas. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

O orientador educacional, onde essa função existe, cuida do atendimento e do acompanhamento escolar dos alunos e também do relacionamento escola-pais-comunidade.

O Conselho de Classe ou Série é um órgão de natureza deliberativa quanto à avaliação escolar dos alunos, decidindo sobre ações preventivas e corretivas em relação ao rendimento dos alunos, ao comportamento discente, às promoções e reprovações e a outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos.

#### - Instituições Auxiliares

Paralelamente à estrutura organizacional, muitas escolas mantêm Instituições Auxiliares tais como: a APM (Associação de Pais e Mestres), o Grêmio Estudantil e outras como Caixa Escolar, vinculadas ao Conselho de Escola (onde este existia) ou ao Diretor.

A APM reúne os pais de alunos, o pessoal docente e técnico-administrativo e alunos maiores de 18 anos. Costuma funcionar mediante uma diretoria executiva e um conselho deliberativo.

O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa dos alunos criada pela lei federal n.7.398/85, que lhe confere autonomia para se organizarem em torno dos seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais.

Ambas as instituições costumam ser regulamentadas no Regime Escolar, variando sua composição e estrutura organizacional. Todavia, é recomendável que tenham autonomia de organização e funcionamento, evitando-se qualquer tutelamento por parte da Secretaria da Educação ou da direção da escola.

Em algumas escolas, funciona a Caixa Escolar, em outras um setor de assistência ao estudante, que presta assistência social, econômica, alimentar, médica e odontológica aos alunos carentes.

#### - Corpo Docente

O Corpo docente é constituído pelo conjunto dos professores em exercício na escola, que tem como função básica realizar o objetivo prioritário da escola, o ensino. Os professores de todas as disciplinas formam, junto com a direção e os especialistas, a equipe escolar. Além do seu papel específico de docência das disciplinas, os professores também têm responsabilidades de participar na elaboração do plano escolar ou projeto pedagógico-curricular, na realização das atividades da escola e nas decisões dos Conselhos de Escola e de classe ou série, das reuniões com os pais (especialmente na comunicação e interpretação da avaliação), da APM e das demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade.

#### Os elementos constitutivos do sistema de organização e Gestão da Educação

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão,

concebe à docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso. Nos itens interiores mostramos que o processo de tomada de decisão inclui, também, as ações necessárias para colocá-la em prática. Em razão disso, faz-se necessário o emprego dos elementos ou processo organizacional, tal como veremos adiante.

De fato, a organização e gestão refere-se aos meios de realização do trabalho escolar, isto é, à racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar. Tudo em função de atingir os objetivos. Ou seja, como toda instituição as escolas buscam resultados, o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo.

*Tais elementos ou instrumentos de ação são:*

**Planejamento** - processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los.

**Organização** - Atividade através da qual se dá a racionalização dos recursos, criando e viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planejado.

**Direção/Coordenação** - Atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola.

**Formação continuada** - Ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente.

**Avaliação** - comprovação e avaliação do funcionamento da educação.

### Questões

**01. (Prefeitura de Teresópolis/RJ - Pedagogia - BIORIO)** Por gestão participativa entende-se:

I - envolvimento de todos que fazem parte direta ou indiretamente no processo educacional;

II - compartilhamento na solução de problemas e nas tomadas de decisão do diretor escolar;

III - implementação, monitoramento e avaliação dos resultados;

IV - estabelecimento de objetivos claros e democráticos;

V - visão de conjunto associada a uma posição hierárquica.

Estão corretas as afirmativas:

(A) I, II e III;

(B) I, III e IV;

(C) II, III e V;

(D) I, IV e V;

**02. (Prefeitura de Teresópolis/RJ - Pedagogia - BIORIO)** A instituição de ensino, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. Essa função socializadora remete a dois aspectos:

(A) a intersocialização entre diferentes grupos e a aquisição de conhecimentos científicos;

(B) a compreensão do mundo acadêmico e integração entre os sujeitos aprendentes;

(C) a capacidade de crítica e o desenvolvimento de técnicas;

(D) o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural;

**03. (PREFEITURA DE MONTES CLAROS/MG - PEB I - UNIMONTES)** Para Libâneo (1994), as práticas educativas podem verdadeiramente determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação. Daí a importância da relação entre ensino e aprendizagem no espaço educativo. Com base nas ideias do autor, é INCORRETO afirmar que:

(A) a aprendizagem é uma relação cognitiva entre os aprendizes e os objetos de conhecimento.

(B) a aprendizagem no ambiente escolar é natural e casual.

(C) a assimilação de conhecimentos deriva da reflexão proporcionada pela percepção prático-sensorial e pelas ações mentais.

(D) o ato de aprender é um ato de conhecimento.

**04. (PREFEITURA DE TERESÓPOLIS/RJ - PEDAGOGIA - BIO/RIO)** A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da situação didática. Segundo Libâneo, podem-se ressaltar dois aspectos para a realização do trabalho docente:

(A) o aspecto social, que se refere à integração de cada aluno ao seu meio social e o aspecto atitudinal, que se refere à aquisição de conhecimentos acadêmicos a serem utilizados na vida pessoal de cada aluno;

(B) o aspecto técnico e emocional, que se refere ao desenvolvimento da autonomia e das qualidades morais e o aspecto intelectual, que se refere a aprendizagem com vistas a orientação de trabalhos independente dos alunos;

(C) o aspecto psicopedagógico clínico, que diz respeito ao sujeito aprendente e ao aspecto acadêmico, que diz respeito aos objetivos do processo de ensino, a transmissão de conhecimentos, hábitos e atitudes;

(D) o aspecto cognoscitivo, que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e o aspecto sócio-emocional, que diz respeito às relações pessoais entre professor e alunos e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho educativo;

**05. (PREFEITURA DE SÃO PAULO/SP - PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PEB I - FCC)** A partir de apresentação dos conteúdos e a organização das atividades visando uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático, pode-se desenvolver situações didáticas que favorecem a apresentação da leitura escolar como uma prática social complexa e a apropriação progressiva desta prática por parte dos alunos. Para isso, Delia Lerner sugere escolher:

I. Realização de projetos que, além de criar contextos nos quais a leitura ganha sentido, permitem uma organização muito flexível do tempo.

II. Atividades habituais que se reiteram de forma sistemática e previsível uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo do ano escolar, oferecem a oportunidade de interagir intensamente com um gênero determinado.

III. Situações específicas para o desenvolvimento da habilidade de leitura oral.

IV. Sequências de atividades direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema.

V. Situações de sistematização que irão possibilitar a sistematização dos conhecimentos linguísticos construídos através de outras modalidades organizativas.

Estão corretas as afirmativas:

(A) I, II e IV, apenas.

(B) II, III e IV, apenas.



- (C) II e V, apenas.  
(D) I, II, III, IV e V.

**Respostas**

**01. B. / 02. D. / 03. B. / 04. D. / 05. D. / 06. A.**

**A integração entre educar e cuidar na educação básica.**



**Aspectos Históricos e Legais**

Considerando o ponto de vista histórico, a educação da criança sempre esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, uma vez que era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. A trajetória de Educação Infantil sempre esteve ligada ao conceito de infância que o homem construiu ao longo da história, e consequentemente as políticas voltadas para esta faixa etária.

Na sociedade medieval, segundo Farias<sup>22</sup>, o sentimento de infância não existia, por isso não se considerava a criança com suas características particulares, próprias da sua idade. Ela era considerada um adulto em miniatura, e, por essa razão, assim que tinha condições de viver sem os cuidados constantes de sua mãe ou ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia destes, participando de jogos e situações de procedência tipicamente adulta.

Até o século XVII, as condições gerais de higiene e saúde eram precárias e certamente a mortalidade infantil era muito grande, por causa da fragilidade das crianças pequenas. A partir do século XVII, houve uma mudança considerável no modo de ver a criança. Esta deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida, diretamente, mediante o contato com eles. Anteriormente via-se a criança como um ser primitivo, irracional, não pensante. Atribuía-se a ela modos de pensar e sentimentos anteriores à lógica e aos bons costumes. Era preciso educá-la para desenvolver nela o caráter e a razão.

Na realidade, não podendo compreendê-las naquilo que as caracterizavam, instituiu-se um padrão adulto para estabelecer julgamentos, ao invés de entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade do seu pensamento. Pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta. Tratava-se de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto, do que preparada para a vida adulta. Essa preparação se fazia em etapas e exigia-se cuidados. Esta foi a concepção da educação, que trilhou no século XIX.

O fato é que durante um longo período de tempo as instituições infantis brasileiras, organizavam seu espaço e sua rotina diária em função de ideias de assistência, de custódia e de higiene da criança. A década de 1980 passou por um momento de ampliação do debate a respeito das funções das instituições infantis para a sociedade moderna, que teve início com os movimentos populares dos anos 1970. A partir desse período, as instituições passaram a ser pensadas e reivindicadas como lugar de educação e cuidados coletivos das crianças de zero a seis anos.

É necessário considerar que todo o avanço histórico, cultural e político é uma conquista decorrente de dura e árdua luta do povo. A creche não foi um benefício concedido gratuitamente ao povo brasileiro. Foi uma conquista dos

operários que, organizados, passaram a protestar contra as precárias condições de vida e de trabalho. Os empresários procurando enfraquecer os movimentos dos trabalhadores começaram a conceder algumas creches e escolas maternais para os filhos deles.

Segundo Rizzini<sup>23</sup>, no Estado de São Paulo, em fins de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos dos operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender aos filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches.

De acordo com Oliveira et al<sup>24</sup>, somente a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) criada por Getúlio Vargas em 1943, é que prevê a organização de berçários pelas empresas com a intenção de cuidar das crianças no período de amamentação.

O direito da criança brasileira à creche, como instituição educacional, está garantido, restando, de agora em diante, definir, com clareza, seu papel social, a direção educacional, metodologia de ação pedagógica e até mesmo a adaptação da criança entregue a essas instituições.

É grande o desafio a ser enfrentado pelos profissionais das creches, tanto em termos de definição de objetivos e função social em relação às crianças pequenas, estratégias de trabalho, condições de trabalho, interação criança-professor, criança-criança, período de adaptação da criança à nova realidade (creche), enfim toda uma nova gama de ressignificações necessárias e urgentes.

**A Educação Infantil na Nova LDB**

A expressão educação infantil e sua concepção com primeira etapa da educação básica está agora na lei maior da educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996. Se o direito de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil em nosso país.

A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei:

*“a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.*

A educação infantil recebeu um destaque na nova LDB, inexistente nas legislações anteriores. É tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, 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 crianças de quatro a seis anos de idade.

<sup>22</sup> FARIAS, M. (2005) *Infância e educação no Brasil nascente*. In: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A.

<sup>23</sup> RIZZINI, I. (2000). *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula.

<sup>24</sup> OLIVEIRA, Z. M. et al. (2001). *Creches: crianças, faz de conta e Cia*. Petrópolis: Vozes.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Da leitura desses artigos, é importante destacar, além do que já comentamos a respeito da educação infantil como primeira etapa da educação básica:

- A necessidade de que a educação infantil promova o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma integral e integrada, constituindo-se no alicerce para o pleno desenvolvimento do educando. O desenvolvimento integral da criança na faixa etária de 0 a 6 anos torna-se imprescindível e inseparável das funções de educar e cuidar.

- Sendo a ação da educação infantil complementar à da família e à da comunidade, deve estar com essas articuladas, o que envolve a busca constante do diálogo com as mesmas, mas também implica um papel específico das instituições de educação infantil no sentido de ampliação das experiências, dos conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

Além da seção específica sobre a educação infantil, a LDB define em outros artigos aspectos relevantes para essa etapa da educação. Assim, quando trata “Da Organização da Educação Nacional” (capítulo IV), estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e o Municípios na organização de seus sistemas de ensino. É afirmada a responsabilidade principal do município na educação infantil, com o apoio financeiro e técnico de esferas federal e estadual.

Uma das partes mais importantes da LDB é a que trata Dos Profissionais da Educação. São sete artigos que estabelecem diretrizes sobre a informação e a valorização destes profissionais. Define o Art. 62 que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

### **O Papel da Creche na Formação da Criança**

As práticas desenvolvidas entre adultos e crianças de zero a três anos, no contexto das creches, são relações humanas permeadas por múltiplas influências. Dentre elas, Barreto<sup>25</sup>, destaca diversos aspectos interligados, tais como:

- os princípios e valores constituídos em uma esfera cultural, no interior das famílias e das comunidades locais;
- os movimentos sociais que fortaleceram esta instituição como um local de referência para mulheres trabalhadoras e seus filhos;
- e, ainda, as contribuições de estudiosos e pesquisadores, que definem tendências teóricas que irão contribuir para a construção dos modelos educacionais adotados.

Como decorrência desta determinação diversa, definem-se diferentes funções para as creches no contexto da sociedade brasileira: como recurso que beneficia a mãe trabalhadora, ou como instrumento social para prevenir o fracasso escolar das crianças mais pobres, ou ainda como uma instância educativa, que contribuiria para uma sociedade mais justa e um exercício de cidadania em prol da população infantil.

Para Garcia<sup>26</sup>, o ambiente tem um impacto poderoso na criação das crianças, isso implica na forma como elas vão se socializando e adquirindo conhecimento. Em cada fase do relacionamento entre crianças e família, observa-se muitas características de prazer e de dificuldade que geram comportamentos desorganizados.

As mudanças que ocorrem durante a infância são mais amplas e aceleradas do que qualquer outra que venha a ocorrer no futuro. Sendo que dos três aos seis anos as crianças vivem a segunda infância, período que corresponde aos anos pré-escolares.

Nesta fase, segundo Rocha et al<sup>27</sup>, a aparência das crianças muda, suas habilidades motoras e mentais florescem e sua personalidade torna-se mais complexa. Todos os aspectos do desenvolvimento físicos, cognitivos e psicossociais continuam interligados. À medida que os músculos passam a ter controle mais consistente, as crianças podem atender mais suas necessidades pessoais, como a higiene, e o vestir-se, ganhando, assim, maior senso de competência e independência. Logo, as atividades físicas são importantes.

A creche além de desenvolver processos educativos também precisa oferecer alimentação equilibrada tanto quantitativa como qualitativamente, proporcionando educação alimentar e nutricional às crianças, amenizando as situações de insegurança alimentar e promovendo o desenvolvimento e o crescimento infantil.

O cuidar e o educar são indissociáveis, são ações intrínsecas, portanto é de fundamental importância que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não mais diferenciando, nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas ou àqueles que trabalham com as de mais idade.

### **Cuidar e Educar ou Educar e Cuidar?<sup>28</sup>**

As crianças que frequentam creches vivenciam a socialização primária concomitante com a secundária, ou seja, o que antes era de responsabilidade exclusiva das famílias agora é compartilhado e é parte significativa das funções dos professores. O fenômeno, decorrente da crescente inserção da mulher no mundo do trabalho formal associada à urbanização e aos novos arranjos familiares, requer que os professores ampliem suas competências para cuidar-educar nos diversos ciclos de ensino e situações cotidianas.

O cuidar e educar da primeira infância começa pela criação de um ambiente facilitador – aqui entendido como um espaço e as relações nele estabelecidas –, da constituição saudável da pessoa. Os bebês humanos nascem com a sensibilidade de olhar, reconhecer e reagir às expressões faciais, gestuais e vocais daqueles que cuidam deles. Caso não haja reciprocidade, eles se fecham ao contato, o que significa um risco para o desenvolvimento saudável.

A relação dialógica entre a pessoa que cuida e a criança constrói relações de apego e o sentido de pertencerem a um lugar social, processo fundamental para o desenvolvimento da identidade que compõe uma fase denominada “socialização primária”. As crianças que frequentam instituições de educação infantil, desde bebês vivenciam esse processo tanto no âmbito da família, seja qual for sua conformação e dinâmica, como na relação com os professores.

Embora sejam processos concomitantes, toda criança, por mais nova que seja, ao começar a frequentar a creche, traz consigo uma pré-história (nome, sobrenome, classe social, ocupação e escolaridade dos pais, composição e dinâmica familiar, valores e crenças, histórico de saúde da família), que associada às vivências no processo de gestação, nascimento, primeiros cuidados, a torna um ser único, com desejos, necessidades, ritmos, habilidades e potenciais de desenvolvimento peculiares. Cada família tem vivências, conhecimentos, crenças e valores que se expressam nos jeitos de cuidar e educar, que vão sendo percebidos e assimilados pelas crianças, constituindo um repertório utilizado por elas para lidarem com outras situações de cuidado, em outros

<sup>25</sup> BARRETO, A. M. R. (2003). A educação infantil no contexto das políticas públicas. Revista

<sup>26</sup> GARCIA, R. L. (2001). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DPLA

<sup>27</sup> ROCHA, J. et al. (2011). Educação Infantil: os desafios das creches no equilíbrio entre o cuidar e o educar

<sup>28</sup> Texto adaptado disponível em <http://portal.mec.gov.br/>

espaços sociais. Quando as atitudes e procedimentos de cuidado realizados pelas famílias e professores são muito diferentes, é possível o surgimento de conflitos que precisam ser explicitados e negociados, para que as crianças se sintam seguras e capazes de lidar com os dois ambientes.

Muitos professores podem confirmar, como exemplo da prática vivenciada em creches públicas e privadas, que algumas crianças têm dificuldade para aceitar a solicitação do professor para retirar o calçado e participar de brincadeiras com água ou areia e resistem porque suas mães recomendam que não fiquem descalças para “não se resfriarem”, ou não brinquem com areia porque o “médico disse” que poderia causar doenças. Outras famílias orientam suas crianças a não darem descarga no vaso sanitário todas as vezes que fazem xixi, para economizarem água em suas casas, conflitando com as orientações recebidas nas unidades educacionais. Nestas situações, os professores precisam ouvir as crianças e famílias, compreenderem a lógica que orienta suas preocupações, recomendações e práticas de cuidados, para que possam negociar e adequar as dinâmicas e diretrizes no contexto educacional.

A forma como o professor identifica a necessidade de troca de fralda ou de uso do sanitário, por uma criança de seu grupo e cuida dela, contribui para que ela aprenda aos poucos a identificar e nomear as próprias sensações corporais, possibilita que ela construa a representação mental de seu corpo, que aprenda rituais e regras sociais para a convivência coletiva, como a que determina que eliminemos cocô e xixi em um lugar determinado, longe daquele que nos alimentamos ou brincamos e, um pouco mais tarde, que as meninas usem sanitários diferentes de meninos.

As sensações corporais, como as que nos informam que estamos com vontade de ir ao banheiro ou com fome, ou cansados, são uma importante linguagem que comunica que precisamos parar a atividade do momento para recuperar o bem-estar, como ir ao sanitário, tomar água, alimentar-se ou descansar. As crianças, por meio da mediação do adulto, aprendem a identificar e nomear estas sensações e também como realizar os procedimentos para recuperar o bem-estar físico e mental alterado por elas.

Pautados na organização da rotina da creche, aprendem que o dia tem um ritmo marcado pelas variações de temperatura e claridade, próprios do amanhecer, entardecer, anoitecer, mas, também pelos rituais culturais de chegada e partida do domicílio e da creche, de início e término das brincadeiras (ou trabalho), das refeições e momentos de relaxamento e descanso, alternados com rituais de cuidados com o próprio corpo (lavar as mãos antes das refeições sentar-se para comer, alimentar-se de boca fechada para não engasgar, limpar os dentes após as refeições, retirar o sapato para dormir, brincar ao sol ou à sombra).

As crianças aprendem a cuidar de si ao serem cuidadas. O crescimento físico e a maturação neurológica associados às interações e às oportunidades oferecidas pelo ambiente possibilitam o desenvolvimento de habilidades, para que o bebê adquira autonomia para mudar de postura e se locomover.

Após vivenciar e observar o adulto cuidando dela e de outras crianças e tornarem-se mais independentes, elas começam a imitá-lo, e a criar novas formas de agir e realizar os procedimentos. Cuidam de bonecas, cozinham, oferecem papinha, mamadeira, às vezes, o peito, como a mãe fazia ou faz com ela. Trocam fraldas, banham, acalantam, colocam no berço para dormir, ajustam a voz semelhante ao que os adultos fazem ao conversar com os bebês, dividem as tarefas.

Com base no conceito de Escola Promotora da Saúde da Organização Mundial da Saúde e considerando a faixa etária atendida em creches e pré-escolas, é preciso refletir nos indicadores que contribuem para o crescimento e desenvolvimento saudável nesses espaços e, ao mesmo tempo,

constituem modelos para as crianças aprenderem e incorporarem estilos e modos de vida saudáveis. Para isso, é necessário que o professor apoiado pelo gestor e pelo coordenador de sua unidade educacional:

- Compartilhe os cuidados com as famílias, ouça suas demandas, registre as recomendações relativas à saúde da criança que requeira observação ou cuidados especiais, durante o período em que está sob seus cuidados;

- Interaja com as crianças, identifique e atenda às necessidades delas de conforto, bem-estar e proteção, de acordo com as potencialidades do desenvolvimento infantil e contexto de cada grupo, sem tolher sua participação, as brincadeiras e em outras situações de aprendizagem;

- Auxilie e ensine as crianças a cuidar de si, organize ambientes adequados ao processo de desenvolvimento das crianças de forma que a autonomia seja construída sem risco à integridade física e psíquica;

- Acompanhe e registre o processo de desenvolvimento infantil e reflita com a coordenadora em conjunto com os profissionais de saúde do serviço local, sobre as crianças que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem ou de interação com as demais crianças ou com os adultos, procurando meios de ajudá-las em suas necessidades específicas;

- Alimente os bebês, atenda às necessidades nutricionais, afetivas e de aprendizagens de novos paladares e consistências, com base nas recomendações para o processo de desmame e nas normas de higiene para ambientes coletivos;

- Acolha as mães dos lactentes e ofereça condições, para que elas conciliem aleitamento e trabalho e sigam regras de higiene para ambientes coletivos;

- Organize as refeições em ambiente higiênico, seguro, confortável, belo e que possibilite autonomia, socialização e boa nutrição a todos os grupos etários;

- Ajude as crianças que recusam alimentos ou que apresentem dificuldades para se alimentar sozinhas;

- Disponibilize água potável e utensílios limpos individualizados para que as crianças possam beber água quando desejarem e sejam incentivadas a fazê-lo durante todo o dia;

- Organize a rotina contemplando o banho de sol até às 10 horas e após às 15 horas (a considerar o clima de cada região), sobretudo dos bebês que dependem dos adultos para transportá-los para o solário, estando atenta ao acesso das crianças e oferta de água para hidratação e à proteção contra a exposição solar excessiva;

- Esteja atento ao conforto da criança, ensinando-a a adequar o vestuário e calçados às brincadeiras, atividades e clima;

- Mantenha as salas ventiladas e alterne atividades em espaços internos e externos, evitando confinamento;

- Esteja atento às recomendações sanitárias e legais relativas ao espaço versus número de crianças;

- Troque as fraldas, ensine as crianças a usar o vaso sanitário e a fazer a higiene pessoal com atitudes acolhedoras, com respeito às peculiaridades do processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, empregando precauções padronizadas para evitar transmissão de doenças e acidentes;

- Registre e ofereça a medicação oral e tópica prescrita pelo médico ou os cuidados especiais orientados por profissionais de saúde e que não possam ser interrompidos durante o período em que a criança permanece na instituição educativa;

- Observe, identifique, informe e procure ajuda nas situações em que reconhece que a criança apresenta alteração no estado de saúde (febre, traumas, dor, diarreia, cansaço ao respirar, manchas na pele, mal-estar geral, alterações no crescimento e desenvolvimento), de acordo com as diretrizes da instituição;

- Informe o gestor para que ele notifique à Unidade Básica de Saúde, de acordo com a legislação específica, a suspeita de crianças ou profissionais da unidade educacional com doenças transmissíveis ou aumento do número de crianças com problemas de saúde;

- Certifique-se da segurança e higiene dos brinquedos, esteiras, almofadas, lençóis, trocadores, banheiras, objetos e materiais de uso pessoal e coletivo, segundo as normas sanitárias específicas para creches e pré-escolas; e

- Assegure que as áreas interna e externa estejam organizadas e seguras para as crianças de todos os grupos, evitando acidentes e disseminação de doenças e ensine o cuidado com o ambiente

### **Indissociabilidade entre Educar, Cuidar e Brincar<sup>29</sup>**

A reivindicação pela articulação da educação e do cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visou garantir, enquanto afirmação conceitual, um lugar para além da guarda e assistência social. A intenção foi demarcar o caráter educativo, legalmente legitimado pela Constituição de 1988, a qual consolidou a importância social e política da educação infantil ao determinar o caráter educativo das instituições voltadas para a atenção às crianças de zero a seis anos e onze meses.

No momento em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN de 1996, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade. Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância.

A recorrente presença desse binômio na educação infantil, ao longo dos últimos vinte anos, promoveu tanto a consolidação de algumas concepções, quanto constituiu disputas e também problematizações. Podemos apontar alguns consensos em relação à indissociabilidade da expressão educar/cuidar.

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.

Em segundo lugar, cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.

E, finalmente, o ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender a especificidade dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem-estar.

Porém, os consensos apontam também para algumas críticas ao uso do binômio educar e cuidar. Se insistirmos na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar. Os professores, ocupados com o caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto, no âmbito da

assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, a alimentação e a saúde.

Há, ainda, no debate em torno do binômio educar/cuidar, uma disputa pela obtenção da hegemonia entre os dois termos. A ascendência do termo cuidado sobre o termo educação surge principalmente dos argumentos da filosofia, os quais defendem que todas as relações e interações entre os sujeitos pressupõem o cuidado. O cuidado, como modalidade específica das relações entre os humanos, é necessário para à sobrevivência. Assim, todas as práticas cotidianas são cuidados (os cuidados básicos, os cuidados com os ambientes coletivos físico, natural e social). Por outro lado, alguns autores afirmam que os processos educacionais sempre implicam a dimensão do cuidado. Esse debate está apenas começando e as argumentações de ambos os lados são pertinentes e consistentes.

Alguns autores sugerem que, talvez, o uso da expressão “cuidados educacionais” ponha sob melhor foco o entendimento da indissociabilidade dessas dimensões. Ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeiras e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda significam uma educação cuidadosa.

### **Brincadeira**

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.

São as primeiras experiências de cuidado corporal que desencadeiam os processos de criação do campo da confiança. Essa confiabilidade se manifesta na presença de cuidados atentos e seguros, que protegem o bebê, assim como na proposição de um ambiente que favorece o êxito das ações desencadeadas por ele, proporcionado pela constante proximidade do adulto que responde às solicitações de interação e segue o ritmo do bebê. O importante é que o bebê possa conduzir e o adulto se deixe conduzir, estabelecendo seu direito a uma atitude pessoal desde o começo. É esse o princípio da autonomia, porém o adulto, ou qualquer outro interlocutor, também pode, e deve, oferecer complementos e desafios. Nessa perspectiva, aprender a “estar só” é uma conquista da criança, baseada na confiabilidade e no ambiente favorável no qual possa se manifestar. Desafiando os limites da segurança, gradualmente ela encontra nessa confiança a necessária sustentação para abandonar o conforto da proteção e se lançar em sua aventura com o mundo.

Antes de brincar com objetos, o bebê brinca consigo mesmo, com a mãe, o pai, os irmãos e outras pessoas. Antes de poder segurar algo nas mãos, já brinca de abrir e fechar os olhos, fazendo o mundo aparecer e desaparecer. O bebê, desde suas primeiras experiências lúdicas de explorações e experimentações sensoriais e motoras, nos mostra uma das mais importantes características do brincar e das brincadeiras: as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético. Esse divertimento resiste a toda análise e interpretação lógicas, porque se ancora na dinâmica de valorar e significar o vivido através da imaginação, mostrando que somos mais do que simples seres racionais.

Brincar, jogar e criar estão intimamente relacionados, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa,

<sup>29</sup> Texto adaptado de BARBOSA, M. C. S. *Práticas Cotidianas na Educação Infantil*



uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma.

Nas práticas culturais que definem a atividade lúdica em cada grupo social, e em cada brincadeira em particular, a criança pequena apreende brincando, brincando as complexifica e brincando as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras e jogos. Assim, os repertórios e o vocabulário de jogo disponíveis para os participantes em um determinado grupo social compõem a cultura lúdica desse grupo e os repertórios e o vocabulário que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica.

Os artefatos e as brincadeiras ensinadas pelos adultos, e observadas, imitadas e transformadas pelas crianças, tornam-se o repertório inicial. Assim como a geração adulta é importante na transmissão cultural, as crianças mais velhas também são importantes agentes de divulgação da cultura lúdica ao apresentarem outros repertórios e outros vocabulários.

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando. Toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída, por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, ressignificados, rearranjados, recriados, incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam.

Para a constituição de contextos lúdicos é necessário considerar que as crianças ouvem música e cantam, pintam, desenham, modelam, constroem objetos, vocalizam poemas, parlendas e quadrinhas, manuseiam livros e revistas, ouvem e contam histórias, dramatizam e encenam situações, para brincar e não para comunicar "ideias". Brincando com tintas, cores, sons, palavras, pincéis, imagens, rolos, água, exploram não apenas o mundo material e cultural à sua volta, mas também expressam e compartilham imaginários, sensações, sentimentos, fantasias, sonhos, ideias, através de imagens e palavras. A compreensão do mundo da criança pequena se faz por meio de relações que estabelece com as pessoas, os objetos, as situações que vivencia, pelo uso de diferentes linguagens expressivas (o movimento, o gesto, a voz, o traço, a mancha colorida). Nesse processo, as escolhas de materiais, objetos e ferramentas que o adulto alcança promovem diferenças no repertório e no vocabulário, na cultura material e imaterial na qual a criança está inserida.

Garantir contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e o grupo explorarem diferentes materiais e instrumentos através de suas brincadeiras exige dos estabelecimentos educacionais planejamento e organização de espaços e tempos que disponibilizem materiais lúdicos. Assim é necessária a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados, e também áreas externas destinadas a atividades, lugares desafiadores para o desenvolvimento de brincadeiras, bem como, de um modo geral, a preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo

tempo seguro, limpo e confortável, propiciando atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa.

Nosso país, além de ter um patrimônio histórico e um patrimônio humano tem também muitas manifestações culturais que são nosso patrimônio imaterial. A tradição oral brasileira é rica em lendas, contos, personagens, jogos de rua, brinquedos e artefatos feitos com matérias naturais, simples, que se encontram no cotidiano e oferecem traços culturais importantes na construção do pertencimento social.

Porém, não bastam espaços, materiais e repertórios adequados, há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade. É necessário que o profissional que atua diretamente com a criança pequena tenha conhecimento sobre a "cultura lúdica", um amplo repertório que possa ser oferecido às crianças nas diversas circunstâncias e, principalmente, compartilhe a alegria, a beleza e a ficção da brincadeira. O adulto, ao ser tocado em seu poder de reaprender a espantar-se e maravilhar-se, torna este momento de aprendizado, um momento de regozijo entre ele e as crianças.

Tal compreensão implica abandonar práticas habituais em educação, romper com a concepção de educação como "fabricação" - dizendo às crianças como devem ser, pensar, agir e o que devem saber. É o desafio de abandonar a ideia de educação como "formatação", previamente definindo os caminhos para as crianças. A compreensão de que a dinâmica do mundo contemporâneo nos propõe muitas incertezas para o futuro, e que estas somente podem ser parcialmente solucionadas, torna-se importante pensar a ação educativa em sua dinâmica contraditória e viva, pois imersa na cultura. Esta situação exige um grupo de adultos - pais, professores, gestores e profissionais - atualizados e atentos às suas opções, escolhas e decisões.

### **Rotina<sup>30</sup>**

É praticamente impossível a reflexão sobre a organização do tempo na Educação Infantil sem incluir a rotina pedagógica. Entretanto, é importante enfatizar que a rotina é apenas um dos elementos que compõem o cotidiano, como veremos a seguir. Geralmente, a rotina abrange recepção, roda de conversa, calendário e clima, alimentação, higiene, atividades de pintura e desenho, descanso, brincadeira livre ou dirigida, narração de histórias, entre outras ações. Ao planejar a rotina de sua sala de aula, o professor deve considerar os elementos: materiais, espaço e tempo, bem como os sujeitos que estarão envolvidos nas atividades, pois esta deve adequar-se à realidade das crianças.

Segundo *Barbosa*<sup>31</sup> a rotina é "a espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano", um artefato cultural criado para organizar a cotidianidade. A partir dessa premissa, é importante definir rotina e cotidiano: Rotina - É uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil.

*[...] A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado (Barbosa). Cotidiano - [...] refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação [...].*

José Machado Pais afirma que não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o

<sup>30</sup> Texto adaptado produzido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, disponível em <http://www.sinprod.org.br/wp-content/uploads/2014/03/2-educacao-infantil.pdf>

<sup>31</sup> BARBOSA, M. C. S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

cotidiano é o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento (Barbosa).

Bem elaborada, a rotina é o caminho para evitar a atividade pela atividade, os rituais repetitivos, a reprodução de regras, os fazeres automáticos. Para tanto, é fundamental que a rotina seja dinâmica, flexível, surpreendente. Barbosa aponta que a rotina inflexível e desinteressante pode vir a ser “uma tecnologia de alienação”, se não forem levados em consideração o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

A rotina é uma forma de organizar o coletivo infantil diário e, concomitantemente, espelha o projeto político-pedagógico da instituição. A rotina é capaz de apresentar quais as concepções de educação, de criança e de infância se materializam no cotidiano escolar. Com o estabelecimento de objetivos claros e coerentes, a rotina promove aprendizagens significativas, desenvolve a autonomia e a identidade, propicia o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, o suprimento das necessidades biológicas (alimentação, higiene e repouso). Isto porque a rotina contém elementos que podem (ou não) proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, biológico.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a rotina deve adequar-se às necessidades infantis e não o inverso. Ao observar e documentar uma rotina (diária ou semanal, por exemplo), algumas reflexões emergem:

- Como as atividades são distribuídas ao longo do dia? E da semana?
- Com que frequência, em que momento e por quanto tempo as crianças brincam?
- Quanto do dia é dedicado à leitura de histórias, inclusive para os bebês?
- A duração e a regularidade das atividades têm assegurado a aquisição das aprendizagens planejadas?
- A criança passa muito tempo esperando entre uma e outra atividade?
- Como é organizado o horário das refeições? Onde são feitas?
- E os momentos dedicados ao cuidado físico, são previstos e efetivados com que frequência e envolvem quais materiais?
- Como o horário diário de atividades poderia ser aperfeiçoado, em favor de uma melhor aprendizagem?
- Há espaço para o imprevisto, o incidental, a imaginação, o fortuito?
- As crianças são ouvidas e cooperam na seleção e organização das atividades da rotina?
- Como as interações adulto/criança e criança/criança são contempladas na organização dos tempos, materiais e ambientes?

No caso da jornada em tempo integral, no período da manhã devem ser incluídos momentos ativos e calmos, dando prioridade às atividades cognitivas. As crianças, depois de uma noite de sono, estão mais descansadas para ampliar sua capacidade de concentração e interesse em atividades que envolvem a resolução de problemas. É interessante, também, incluir atividades físicas no período da manhã, observando o tempo e a intensidade de calor e sol ou frio.

Já o período da tarde, em uma jornada de tempo integral, geralmente acaba por concentrar atividades como sono ou repouso, refeições, banho, ou seja, as práticas sociais. O que não significa que as Interações com a Natureza e a Sociedade, as Linguagens Oral e Escrita, Digital, Matemática, Corporal, Artística e o Cuidado Consigo e com o Outro não estejam

presentes por meio de atividades planejadas para surpreender e motivar em uma sequência temporal que corre o risco da monotonia ou da “linha de montagem”.

Nas jornadas de tempo parcial, por serem mais curtas, as práticas sociais aparecem com menor frequência, ainda que também estejam presentes. As Linguagens, as Interações com a Natureza e a Sociedade e o Cuidado Consigo e com o Outro são geralmente o foco do trabalho pedagógico. Também é essencial abrir espaço e reservar tempo para as brincadeiras, sejam livres, sejam dirigidas.

Não se pode ignorar o fato de que muitas das ações da rotina estão pautadas nas relações de trabalho do mundo adulto. Os horários de lanche, almoço, limpeza das salas, funcionamento da cozinha, as atividades das crianças estão sintonizadas de acordo com a produtividade, a organização e a eficácia que estão implicadas em uma organização capitalista. Por vezes, as crianças querem ou propõem outros elementos que transgridam as formalidades da rotina, das jornadas integrais ou parciais, dos momentos instituídos pelos profissionais, sejam no sono, na alimentação, na higiene, na “hora da atividade”, nas brincadeiras, entre outros.

A partir da observação, é possível detectar como as crianças vivem o cotidiano da instituição. Esses sinais das crianças ajudam a apontar possibilidades que não se limitam às rotinas formalizadas e dão subsídios para trazer à tona a valorização da infância em suas relações e práticas. Os profissionais, em muitos momentos, percebem no contato diário com as crianças que entre elas coexistem necessidades e ritmos diferentes. Mostram-se preocupados em não conseguir atender essa diversidade para que as crianças possam vivenciá-la. Oscilam entre cumprir a tarefa que é ordenar e impor a sincronia e, ao mesmo tempo, abrir espaço para deixar aparecerem as individualidades, a simultaneidade, a “desordem” (Batista<sup>32</sup>).

Desta forma, vivem cotidianamente um dilema, que é o de respeitar e partilhar a individualidade, a heterogeneidade, os diferentes modos de ser criança ou seguir a rotina estabelecida, cuja tendência é a uniformização, a homogeneidade, a rigidez que por vezes permeia as práticas educativas. Assim, o grande desafio dos profissionais que atuam na Educação Infantil é o de preconizar novas formas de intervenção, distinta do modelo de educação fundamental e, consequentemente, com sentido educativo próprio (Batista). Cresce a relevância do planejamento cuidadoso, flexível, reflexivo que minimiza o perigo da rotina “cair na rotina”, no pior sentido da expressão: ser monótona, impessoal, sem graça, vazia, sem sentido para as crianças e até para os profissionais. Para tanto, conflito e tensão são elementos que estarão presentes e contrapõem-se a uma prática pedagógica idealizada. Como diz a poeta Elisa Lucinda: “O enredo a gente sempre todo dia tece, o destino aí acontece (...)”.

O campo de aprendizagens que as crianças podem realizar na Educação Infantil é muito grande. As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades das crianças viverem a infância e aprenderem a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir e recontar histórias lidas, ter iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para problemas e conflitos, ouvir poemas, conversar sobre o crescimento de algumas plantas que são por elas cuidadas, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, brincar de faz de conta, de casinha ou de ir à venda, calcular quantas balas há em uma vasilha para distribuí-las pelas crianças presentes, aprender a arremessar uma bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, cuidar dos colegas que necessitam de ajuda e do ambiente, compreender suas emoções e sua forma

<sup>32</sup> BATISTA, R. A rotina da creche: entre o proposto e o vivido. In: 24ª Reunião Anual da Anped, 2001, Caxambu. Programa e resumos da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2001.



de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, e formular um sentido de si mesmas (Oliveira<sup>33</sup>).

O que caracteriza uma instituição de Educação Infantil, que se diferencia de outros de locais de convivências, sejam públicos ou privados, é justamente a intencionalidade do projeto educativo, a especificidade da escola como agência que promove as aprendizagens (Ferreira<sup>34</sup>).

**Dica:** Sempre devemos considerar, na montagem das salas de Educação Infantil, os diferentes conhecimentos e linguagens que compõem o currículo, entre eles a leitura, escrita, matemática, artes, música, ciências sociais e naturais, corpo e movimento. Ter material adequado, intencionalmente selecionado para as atividades, contribui significativamente para o aprendizado. É importante também ter os nomes das crianças em destaque como na latinha de lápis de cor ou giz de cera, assim como o varal de alfabeto, a tabela numérica e o calendário e sempre, ao longo do ano, utilizar os materiais produzidos pelas próprias crianças para colorir e significar o espaço da sala de aula.

### Afetividade

Falar sobre a afetividade na relação interpessoal educador/educando é fundamental para o processo de ensino aprendizagem e relevante para que o aluno consiga um bom desempenho no seu desenvolvimento.

No dicionário Aurélio, a afetividade é definida como um “conjunto de fenômenos psíquicos que manifestam sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza” (Ferreira<sup>35</sup>). Alguns autores como Saltini<sup>36</sup> definem a afetividade como “atitudes, valores, comportamentos moral e ético, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social, motivação, interesse e atribuição, ternura, empatia, sentimentos e emoções”.

Diante das definições citadas, podemos verificar que a afetividade pode ser demonstrada por meio de manifestações que envolvem emoções, sentimentos e paixões da vida afetiva. Faz-se necessário, então, que os professores propiciem um clima de cordialidade e respeito mútuo, para que, desta forma, os alunos tenham autoestima e obtenham resultado positivo no aspecto cognitivo na escola e fora dela.

Acredita-se que, ainda hoje, muitos educadores não percebem a importância da afetividade em sua prática pedagógica, levando em consideração somente a transmissão de conteúdos. Entretanto, sabemos que a educação está além do aspecto cognitivo. Sabe-se que existem muitas formas de ensinar, pois “o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor” (Chalita<sup>37</sup>).

Assim, o interesse em pesquisar sobre o tema da afetividade surgiu diante da relação de minhas filhas com algumas professoras, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (muitas vezes percebi a falta de interesse e de prazer delas ao frequentarem as aulas), e também por intermédio das aulas de Estágio Supervisionado que realizei, quando percebi a falta de motivação dos alunos em sala de aula.

Desse modo, um professor, ao estar em seu ambiente de trabalho, deve conhecer suas funções e levar em consideração a importância de ser simpático, sensível e amigo de seus alunos. Motivando-os assim, com certeza os conduzirá a

vencer obstáculos e desafios além de avançar em suas curiosidades.

Portanto, um professor deverá não só passar conhecimentos, mas também conseguir despertar interesses e a atenção das crianças. Para isso acontecer, é preciso que o educador pense em algo que estimule e facilite a aprendizagem. Conforme Ribeiro, “os alunos aprendem melhor quando são estimulados pelos professores a construir seu próprio conhecimento; portanto, lembre-se: aprender é adquirir novas formas de ação, é evoluir”.

Dessa forma, a importância de se trabalhar a afetividade reside no fato de que a escola deve ser um espaço onde se constroem relações humanas, mesmo sabendo que tem sua função apenas de ensinar conteúdos e de ajudar na formação de cidadãos. É importante que a instituição se preocupe com o tema da afetividade para que, assim, a relação entre mestre e aprendiz aconteça em um ambiente de harmonia, e para que a aprendizagem, desse modo, possa fluir com mais facilidade, pensando-se que o desenvolvimento do aluno e a interação com os pais e professores podem facilitar no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Dantas, La Taille e Oliveira afirmam:

O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e razão está ao seu serviço.

Essa investigação realizou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica para a compreensão da importância da afetividade na relação professor-aluno em seu processo de ensino. Além do mais, foi elaborado um questionário com cinco questões objetivas, aplicado a dez educadores de uma escola, da rede pública de ensino de Patos de Minas.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo conscientizar os educadores sobre a importância do afeto e do amor para o ato de educar, considerando-os elementos marcantes na relação pedagógica e na vida do ser humano.

É importante mencionar o quanto o mundo de hoje está globalizado, o que tem levado as pessoas a enfrentar sérios problemas como a questão cultural, a tecnologia, os problemas financeiros, a separações de pais, e muitos outros, o que acaba refletindo nas crianças, causando transtornos e prejudicando-as em seu meio escolar.

Faz-se importante então o conhecimento por parte do professor das dificuldades de aprendizagem do aluno, podendo elas estar relacionadas ou não com a emoção. Acreditamos que a afetividade é o caminho para se obter bons resultados tanto no desenvolvimento emocional quanto social do educando. Para tanto, um professor precisa saber lidar com situações imprevisíveis, que poderão surgir com a criança.

Assim, para exercer sua função, é preciso que o professor não se preocupe apenas com o conhecimento através de informação, mas também com as necessidades de cada aluno, ou seja, com seus sentimentos, como amor, afeto e motivação, para que assim o aluno sinta desejo de “aprender”. “Um professor que faz a experiência de ser acolhido, na sua integridade, com o que é como ser humano, dará novo brilho ao seu campo de atuação” (Tissato<sup>38</sup>). Para Wallon<sup>39</sup>, “o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma

<sup>33</sup> OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

<sup>34</sup> FERREIRA, B. S. Conteúdos na Educação Infantil: tensões contemporâneas. Dissertação de mestrado. UFRGS: 2012.

<sup>35</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira. (fascículos folha de São Paulo), 1994/1995.

<sup>36</sup> SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade & inteligência. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

<sup>37</sup> CHALITA, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. 8 ed. São Paulo: gente, 2001.

<sup>38</sup> TISSATO, Nara Lúcia. Educação e afeto: importância das relações interpessoais na orientação pedagógica. Revista do professor. Porto Alegre, 2002.

<sup>39</sup> WALLON, Henrin. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade”.

Portanto, a maneira que cada um sente suas emoções é extremamente pessoal, e deve ser levada em conta a experiência de vida social e familiar que cada um tem. A escola, representada pelo professor, deve compreender o aluno em seu universo, o que é de grande eficácia para seu trabalho como educador.

Na perspectiva de Wallon, há cinco estágios de desenvolvimento do ser humano:

- Impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida: a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê, as pessoas, as quais intercedem na sua relação com o mundo físico;

- Sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano: o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilita-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços, e outro marco fundamental é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem;

- Personalismo, que ocorre dos três aos seis anos, em que a criança forma sua personalidade: a construção da consciência de si dá-se por meio das interações sociais, reorientando o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas;

- Categorical: por volta dos seis anos, os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior.

Dessa forma, é importante a relação entre os atores escolares para a formação integral do sujeito, pois muitos alunos, quando vão à escola, levam problemas que são detectados pelo professor, antes mesmo que na própria família. Contudo, muitas vezes são constatados, condenados ou esquecidos, rapidamente, em função do conhecimento formal, do currículo escolar, não se determinando tempo para o trabalho com a dimensão afetiva do(a) aluno(a).

Segundo Chalita, “é importante que o professor tenha entusiasmo, paixão, que vibre com as conquistas de cada um de seus alunos, não discrimine ninguém, não se mostre mais próximo de alguns alunos, deixando os outros à deriva”. Para o autor, o professor que se busca construir é aquele que consegue de verdade ser um educador, que conhece o universo do educando, que tenha bom senso, que permita e proporcione o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. De acordo com Silva, a escola comete erros porque desconhece as características do funcionamento da mente humana em suas fases de desenvolvimento; erra por não conhecer conteúdos culturais que possam contextualizar concretamente os alunos, e erra ainda, por desconhecer as histórias de vida de cada um.

A partir desses conceitos, é preciso que a educação brasileira aponte para políticas públicas que tenham como meta uma escola de qualidade para todos. Contudo, percebemos que além dos conteúdos ministrados, para uma educação de qualidade, o professor deve estar consciente do seu papel na relação professor/aluno, bem como dos aspectos afetivos para a formação de um cidadão que se relaciona e interaja com os outros. A afetividade é um sentimento gerador de energia que envolve as crianças desde seu nascimento, influenciando em seu processo de aprender, e assim, em sua formação.

Nesse sentido, o professor deve acolher seu aluno, e isto é uma habilidade fundamental no que se refere às relações humanas. Para que isso ocorra, é preciso que o professor mude sua postura no ato de educar, tendo clareza de que ensinar é um gesto que deve ser aplicado através de atos como

direcionar, oportunizar, orientar, motivar e construir conhecimentos. Deve, também, o educador levar em consideração o importante desejo do aluno de se autodescobrir para aprender, fator imprescindível no início de sua aprendizagem significativa. Com isso, promoverá o desenvolvimento equilibrado dos recursos da inteligência que o aluno tem e não apenas da memória. Acerca desse assunto, Masseto (apud Kullok<sup>40</sup>) afirma que quando pensamos em ensinar, as ideias associativas nos levam a instruir, a comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer, saber mostrar, guiar, orientar, dirigir ações de um professor que aparece como agente principal e responsável pelo ensino.

Assim, sabemos que para ocorrer a aprendizagem, é preciso que seja em uma relação de amizade, solidariedade e respeito mútuo entre professor e aluno. É preciso que a afetividade esteja presente em cada momento, nesse processo, para que possa promover o desenvolvimento integral e harmonioso do educando, para assim, facilitar a aprendizagem através de seus conhecimentos.

Além do mais, enfatizando a ideia da importância do ambiente escolar no processo ensino aprendizagem é que Nogueira<sup>41</sup>, afirma:

[...] O ambiente escolar na sua forma mais clássica, os métodos por muitos empregados e a leitura que alguns professores fazem dos alunos como sendo uma “tabula rasa”, desprovido de origem, histórias, conhecimentos prévios e que, por consequência, está em sua sala de aula para ouvir passivamente as informações do detentor do conhecimento, são as principais fontes geradoras da desmotivação. Com estes procedimentos educacionais a possibilidade de o aluno estar ativo ao meio e a ação é totalmente coibida, e desta forma acreditamos que a única motivação intrínseca que o aluno pode ter é a de reagir não aprendendo.

Entretanto, é importante ressaltar ainda que os educadores, como profissionais ligados à educação, atuem conscientes de seu dever, tendo em vista que sua responsabilidade se dá pelo fato de estar lidando com pessoas, exigindo por isso que o processo de ensino seja ministrado com seriedade, mas também com afetividade, por ser de suma importância nesse processo. Para Freire<sup>42</sup>, ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade e competências. O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a paixão do conhecer que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Lidamos com gente, com criança, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-las ou prejudicamos nessa busca.

A afetividade é um aspecto no qual se inserem grandes manifestações que devem ser praticadas em todo lugar. No cotidiano escolar, espaço onde a criança fica maior parte de seu tempo com o professor, na maioria das vezes muitos conflitos acontecem, levando tanto o educador quanto o aluno a desajustes emocionais, como raiva, medo, desespero, angústia, insegurança. Portanto, as emoções dos alunos devem ser observadas com mais atenção. Por isso, toda criança, assim como o adulto, necessita interagir mais fortemente “um com o outro”. Deste modo, é importante entre os seres humanos uma troca de afetividade que traz grandes benefícios às pessoas, bem como contribui para que as relações interpessoais aconteçam de modo harmonioso.

Wallon afirma que, nas interações marcadas pela elevação da temperatura emocional, cabe ao professor “tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-las, invertendo a direção de forças que usualmente se configura: ao invés de se

<sup>40</sup> KULLOH, Maisa Gomes Brandão. *Relação professor/aluno: contribuição à prática pedagógica*. Maceió: Edufal, 2002.

<sup>41</sup> NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Erica, 2001.

<sup>42</sup> FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 11 ed. São Paulo: Olhos D'Água, 2002.

deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar contagiá-las com sua racionalidade”.

Neste viés, a escola, por ser um meio social onde se constroem diferentes relações, deve propor atividades que promovam oportunidades aos alunos de questionar, fazer opções, relatar seus sentimentos positivos ou negativos.

Cabe ao professor, em seu âmbito de trabalho, propiciar ao educando situações em que ele participe ativamente das atividades e, assim, elaborar conceitos, construir valores para que possa aperfeiçoá-los a partir de seus próprios conhecimentos. Assim, por meio do diálogo do professor com o aluno, a escola será mais atuante e mais significativa na vida da criança.

É preciso também, neste momento, que a atitude do educador seja bastante equilibrada, sem autoritarismo, mas sem o professor perca sua autoridade de professor. Para Silva<sup>43</sup>, para achar o meio termo entre essas posições, o professor deverá:

- Lembrar-se de que seu papel é transformar outra pessoa, mas sem moldá-la à sua própria imagem;
- ter atitudes acolhedoras; respeitar o aluno, estar atento ao esforço dele e cultivar sua confiança;
- relacionar-se com cada um e ao mesmo tempo com toda a turma;
- ser hábil na escolha e apresentação de atividade e envolver-se no trabalho junto com a classe;
- criar estratégias indiretas de controle;
- ter boas expectativas em relação à turma toda;
- discutir com os colegas, com o orientador e com a própria classe (desde que isso não piore as coisas) os conflitos que você tem com a turma.

Desta forma, devemos ressaltar que, no processo da relação entre sujeitos, é fundamental a busca do conhecimento, e isso só será alcançado se houver um processo em que haja interação entre professor (ensino) e aluno (aprendizado), que tem como objetivo produzir mudanças. Segundo Rogers (apud Ribeiro<sup>44</sup>), mudar o foco do ensino para a facilitação da aprendizagem, ou seja, não se preocupar tanto com as coisas que o aluno deve aprender ou com aquilo que vai ser ensinado, mas sim com o como, por que e quando aprendem os alunos, como se ouve e se sente a aprendizagem, e quais as suas consequências sobre a vida do aluno.

De acordo com o autor, também o professor deve buscar identificar, nos fatores implicados em cada situação, aqueles que agem como combustíveis para o agravamento da crise, tendo em vista a suscetibilidade das manifestações emocionais às reações do meio social. Acredita-se que os encaminhamentos de professor, se adequados, podem influir decisivamente sobre a redução dos efeitos desagregadores da emoção.

Contudo, muito se tem discutido hoje sobre a superficialidade das relações humanas na vida social, em que as pessoas têm cada vez mais deixado seus sentimentos de lado. O mundo hoje está dominado pelo jogo de interesses, pelo consumismo, pela luta pela sobrevivência, entre outros que têm contribuído para uma humanidade em que há falta de afeto.

Faz-se necessário, então, que o educador conheça bem seu aluno, no que diz respeito a suas inseguranças, dificuldades, bem como o contexto de vida em que ele se encontra, suas relações familiares, sua relação com os colegas, até mesmo com seu professor. “Para educar o ser humano é fundamental

conhecê-lo profundamente, bem como respeitar seu desenvolvimento, tendo a percepção correta de como esse ser se desenvolve” (Mendonça<sup>45</sup>).

Neste sentido, um professor sensato é aquele que tem plena consciência de sua postura dentro da sala de aula, levando em consideração sua relação com o aluno. O educador deve proporcionar um ambiente harmonioso, numa relação de respeito e, assim, o desenvolvimento da criança será melhor em todos os aspectos.

Além do mais é importante também que o profissional na área da educação busque inovar sempre seus conhecimentos a partir dos já adquiridos. Então, o professor na sua prática pedagógica deve realizá-la, observando o aspecto afetivo, deixando seu aluno expor suas ideias, como forma de auxiliar na relação professor aluno e também em sua aprendizagem.

Assim, Saltini<sup>46</sup> diz que “a escola deveria também saber que em função dessas articulações, a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elemento energizante do conhecimento”.

O autor fala também que o hábito de expor o que sentimos afetivamente nos dá condições de operar constantemente o mundo interior das fantasias e dos desejos e consequentemente das configurações interiores. Dessa forma, é fundamental que a escola, na figura do educador, esteja consciente da importância do desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos da criança para que, assim, seja capaz de “detectar” se o aluno tem alguma dificuldade no aspecto cognitivo ou mesmo problemas de ordem afetiva. Assim, o professor pode fazer intervenções adequadas. Sob esse enfoque é que Weil<sup>47</sup> fala que quando surgem problemas de incompreensão geral ou localizada em certa matéria, o professor tem de investigar as causas dessas insuficiências, achando caminhos para preencher as lacunas e ajudar os alunos.

Desse modo, podemos perceber que a relação afetiva tem sua relevância na interação interpessoal das pessoas, bem como do professor/aluno. Vygotsky considera a afetividade de suma importância no funcionamento psicológico do ser humano, pois o sentimento pode conduzir à aprendizagem. O professor deve ter então uma conduta que conduza seu aluno a um aprendizado que dê prazer à criança, além de despertar sua imaginação e seu gosto pelo aprender.

Para Vygotsky, a aprendizagem ocorre: Quando associado a uma tarefa que é importante para o indivíduo, que de certo modo, tem suas raízes no centro da personalidade do indivíduo, o pensamento realista da vida, as experiências emocionais, são muito mais significativas do que a imaginação ou o devaneio.

### Alimentação<sup>48</sup>

Esta fase é caracterizada pelo amadurecimento da habilidade motora, da linguagem e das habilidades sociais relacionadas à alimentação, sendo este um grupo vulnerável que depende dos pais ou responsáveis para receber alimentação adequada.

A fase pré-escolar envolve comportamentos e atitudes que persistirão no futuro, podendo determinar uma vida saudável, à medida que um conjunto de ações que envolvem o ambiente familiar e escolar forem favoráveis ao estímulo e a garantia de práticas alimentares adequadas.

As creches devem proporcionar condições de garantia para o desenvolvimento do potencial de crescimento adequado e a manutenção da saúde integral das crianças,

<sup>43</sup> SILVA, Adriana Vera. Afetividade: será que sua classe enxerga você assim? Revista Nova Escola, 1996.

<sup>44</sup> RIBEIRO, José Geraldo Gomes da Cruz. Relação professor/aluno: contribuição à prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.

<sup>45</sup> MENDONÇA, Mônica Marques. A importância da afetividade na relação professor/aluno. 2005, 36p. Monografia (graduação em Pedagogia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patos de Minas, Centro Universitário de Patos de Minas.

<sup>46</sup> SALTINI, Claudio J.P. Afetividade e inteligência: a emoção na educação. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

<sup>47</sup> WEIL, Pierre. A criança, o lar e a escola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

<sup>48</sup> Manual de orientação para a alimentação escolar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e na educação de jovens e adultos / [organizadores Francisco de Assis Guedes de Vasconcelos... et al.] – 2. ed. - Brasília: PNAE: CECANE-SC, 2012.

envolvendo aspectos educacionais, sociais, culturais e psicológicos.

A OMS e o Ministério da Saúde recomendam o aleitamento materno exclusivo por seis meses e complementar até os 2 anos ou mais.

Os benefícios e as vantagens da amamentação devem estimular profissionais da educação e da saúde a utilizarem seus conhecimentos no sentido de promover e apoiar esta prática.

Nas creches, visando contribuir para a manutenção do aleitamento materno pelo maior tempo possível, os líquidos deverão ser oferecidos às crianças em copos ou colheres. Deve-se lembrar que a mãe poderá continuar a amamentar a criança em casa, de manhã e à noite e deve-se buscar facilitar esta prática, evitando-se o desmame total da criança.

Na impossibilidade do aleitamento materno em tempo integral, como no caso de lactentes frequentadores de creches em período integral a partir dos 4 meses, há necessidade de algumas orientações:

A alimentação na creche das crianças de 4 a 12 meses deve constituir-se de:

- Menores de 4 meses: apenas alimentação láctea;
- Dos 4 aos 8 meses: leite, papa de frutas e papa salgada;
- Após completar 8 meses: leite, fruta *in natura*, papa salgada ou a refeição oferecida às demais crianças;
- Após completar 12 meses: leite com frutas, pão, cereal ou tubérculos, frutas, refeição normal oferecida às demais crianças da creche.

Após os seis meses de idade, a criança amamentada deve receber alimentos, priorizando a inclusão de cereais, tubérculos, carnes e leguminosas e após completar sete meses de vida, respeitando-se a evolução da criança, deve-se priorizar alimentos como arroz, feijão, carne, legumes, verduras e frutas. O mel não deve ser oferecido para crianças menores de um ano pelo risco de contaminação.

Entre os seis e os 12 meses de vida, a criança necessita se adaptar aos novos alimentos, cujos sabores, texturas e consistências são muito diferentes do leite materno.

Os profissionais vinculados à elaboração e administração das refeições das crianças devem ser capacitados quanto ao preparo e conhecimento adequados relativo às técnicas corretas e seguras de elaboração dos alimentos/refeições, bem como o número e horário das mesmas.

Existem creches onde as crianças permanecem em período integral e por isso, devem receber o lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. O conjunto destas refeições deve atender, no mínimo, 70% das necessidades nutricionais diárias das crianças.

Existem crianças que permanecem na creche somente meio período. As crianças que permanecem pela manhã, recebem o lanche da manhã e o almoço e as crianças que permanecem à tarde devem receber o lanche da tarde e o jantar, sendo que este conjunto de duas refeições deve atender, no mínimo, 30% das necessidades nutricionais diárias das crianças.

### **Restrições Alimentares**

Na alimentação complementar não devem ser oferecidas preparações contendo sal, açúcar e gordura em excesso. Os alimentos devem ser de fácil preparação, adquiridos, armazenados e preparados de forma a não apresentar riscos de contaminação. Devem ser ricos em micronutrientes, em quantidade adequada a idade da criança, sendo que os alimentos consumidos pelos adultos devem ser utilizados e introduzidos gradualmente.

Não deve ser oferecido às crianças refrigerantes, sucos industrializados, doces em geral, balas, chocolate, sorvetes, biscoitos recheados, salgadinhos, enlatados, embutidos. Estes

alimentos possuem excesso de gordura, açúcar, conservantes ou corantes e podem comprometer o crescimento e desenvolvimento, promover a carências de vitaminas e minerais, além de aumentarem o risco de doenças como alergias e obesidade.

É importante considerar que as práticas alimentares são adquiridas durante toda a vida, destacando-se os primeiros anos como um período muito importante para o estabelecimento de hábitos alimentares que promovam a saúde do indivíduo desde a infância até a idade adulta.

A escola por sua vez exerce notável influência na formação de crianças e adolescentes constituindo-se num centro de convivência e ensino-aprendizagem, onde deve haver um envolvimento de toda a comunidade escolar, alunos, professores, funcionários, pais e nutricionista, que participem de forma integrada em estratégias e programas de promoção da alimentação saudável, garantindo assim a qualidade das refeições servidas.

### **Higiene e Saúde**

O reconhecimento de que as instituições educacionais devem preocupar-se com a saúde e bem-estar das crianças é expresso em vários documentos publicados no País que norteiam as políticas públicas de educação, saúde e justiça social, bem como a literatura especializada. Contudo o entendimento amplo do que significa essa dimensão e, sobretudo, a organização, as atitudes e os procedimentos necessários para sua efetivação com a participação da criança, ainda são controversos.

A importância de considerarmos a promoção da saúde e bem-estar das crianças como uma responsabilidade das instituições educativas em parceria com familiares e serviços de saúde começa pela aceitação do fato de que é impossível cuidar e educar crianças sem influenciar ou ser influenciado pelas práticas sociais relativas à manutenção e recuperação da saúde e bem-estar dos envolvidos neste processo. Mas para que esta influência seja promotora do crescimento e desenvolvimento saudáveis em cada contexto sociocultural, é preciso que os professores e gestores em Educação Infantil reflitam criticamente sobre as informações que possuem do processo saúde-doença das crianças brasileiras, das diversas e, às vezes, controversas mensagens indiretas e diretas que recebem via mídia, revistas, jornais e outros meios de informação. Desta forma estarão conscientes de que as escolhas individuais e coletivas ao planejar, organizar e operar a rotina cotidiana relativa às atitudes e aos procedimentos dos cuidados, às brincadeiras e atividades educativas (*stricto sensu*), podem influenciar as práticas culturais de cuidado infantil e a saúde individual e coletiva das crianças e da comunidade onde estão inseridas.

A importância da dimensão do trabalho dos professores neste âmbito, é que as crianças que convivem no espaço de uma creche ou pré-escola e interagem com os colegas e profissionais da unidade, continuam interagindo diariamente com seus familiares nas comunidades onde residem e com as quais se relacionam. Isto implica reconhecer que todos os aspectos dessa diversidade de relações devem ser considerados, incluindo-se as práticas sociais e as políticas públicas voltadas à prevenção e ao controle dos problemas de saúde prevalentes na comunidade.

As instituições de educação infantil que possibilitam que as crianças interajam e tenham acesso a aprendizagens significativas e cuidados profissionais de boa qualidade são possibilidades inegáveis de promoção do desenvolvimento integral e relações sociais saudáveis. Por outro lado, a convivência de bebês e crianças pequenas em ambiente coletivo, associada às vezes, ao desmame precoce, pode aumentar o risco de adquirirem infecções respiratórias, gastrointestinais e outras prevalentes em menores de cinco anos, o que requer cuidados e medidas de controle específicos. Assim, é preciso que os profissionais da educação reconheçam



seu papel na promoção de saúde da criança e que os profissionais de saúde ultrapassem o discurso sobre a creche como fator de risco e a reconheçam como rede de apoio efetiva para a infância brasileira.

Ao perceber o processo saúde-doença como um estado dinâmico e determinado socialmente, não se justifica o discurso de que na creche e na pré-escola são atendidas apenas crianças saudáveis, pois o limite entre saúde e doença é tênue e relativo, sobretudo em uma fase da vida de maior vulnerabilidade biológica. Isto não significa que as crianças que manifestem eventualmente doenças agudas ou crônicas em crise, não necessitem, às vezes, serem temporariamente afastadas da unidade educacional até que se recuperem e possam conviver em espaço coletivo. Para isto, é preciso definir e descrever critérios e formar professores para identificar as situações e seguir as recomendações técnicas para inclusão e exclusão temporária daquelas que apresentem alterações no estado de saúde, evitando o afastamento desnecessário ou prolongado que nega o direito de todas as crianças à educação infantil.

*“A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana que coloca homens e mulheres em relações de intimidade e afetividade, é característico não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena que necessita do professor até adquirir autonomia para os cuidados de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto”*

*(Parecer CNE/CEB nº 20/09, que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil).*

### Repouso

Assim como os demais espaços da instituição, o espaço destinado a esta faixa etária deve ser concebido como local voltado para cuidar e educar crianças pequenas, incentivando o seu pleno desenvolvimento. As crianças de 0 a 1 ano, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim, suas necessidades essenciais. Recomenda-se que o espaço a elas destinado esteja situado em local silencioso, preservado das áreas de grande movimentação e proporcione conforto térmico e acústico.

Espaço destinado ao repouso, contendo berços ou similares onde as crianças possam dormir com conforto e segurança. Recomenda-se que sua área permita o espaçamento de no mínimo 50 cm entre os berços para facilitar a circulação dos adultos entre estes.

Sugestões para os aspectos construtivos:<sup>49</sup>

- Piso liso, mas não escorregadio e de fácil limpeza;
- Janelas com abertura mínima de 1/5 da área do piso, permitindo a ventilação e a iluminação natural, visibilidade para o ambiente externo, com possibilidade de redução da luminosidade pela utilização de veneziana (ou similar) vedada com telas de proteção contra insetos, quando necessário;
- Portas com visores, largas, que possibilitem a integração entre as salas de repouso e de atividades, facilitando o cuidado com as crianças;
- Paredes pintadas com cores suaves; no caso de iluminação artificial, que seja preferencialmente indireta.

### Proteção, bem-estar e desenvolvimento da criança<sup>50</sup>

- O programa para as creches prevê educação e cuidado de forma integrada visando, acima de tudo, o bem-estar e o desenvolvimento da criança;

- A melhoria da qualidade dos serviços oferecidos nas creches é um objetivo do programa;

- As creches são localizadas em locais de fácil acesso, cujo entorno não oferece riscos à saúde e segurança;

- Os projetos de construção e reforma das creches visam, em primeiro lugar, o bem-estar e o desenvolvimento da criança;

- A política de creche reconhece que os profissionais são elementos chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança;

- As creches dispõem de um número de profissionais suficiente para educar e cuidar de crianças pequenas;

- O programa dá importância à formação profissional prévia e em serviço do pessoal, bem como à supervisão;

- A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada;

- Os profissionais dispõem de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil;

- A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional;

- A política de creche reconhece a importância da comunicação entre famílias e educadores.

A pessoa responsável pelo cuidado diário da criança precisa de ferramentas para identificar e atender necessidades específicas, ou seja, conhecimento suficiente sobre o desenvolvimento humano, sobre a articulação das práticas culturais com procedimentos adequados para ambientes coletivos, sobre os aspectos legais e éticos do processo de cuidar em ambiente educativo.

Outro desafio é o equilíbrio entre cuidado individualizado, considerando a dinâmica do tempo e do espaço no coletivo e sua articulação com as brincadeiras e atividades diversificadas que têm objetivos educativos específicos. Este desafio é diário e superado pela constante observação, avaliação e planejamento, ajustando-se os ritmos e reorganizando-se os ambientes.

É preciso lembrar que os cuidados com a alimentação, conforto, proteção, quando organizados e operacionalizados no contexto de diversos países, culturas e grupos sociais, podem diferenciar-se na forma como permitem a participação da criança ou o acesso dela aos objetos, alimentos, ambientes, resultando em práticas diversas que influem na forma como ela desenvolve habilidades e constrói conhecimentos e como se mantém mais ou menos dependente dos adultos.

Compartilhar cuidados com as famílias implica em acompanhar o processo de crescimento e desenvolvimento infantil, ministrar, observar e registrar a evolução de um resfriado, a aceitação dos alimentos complementares por um lactente que inicia o desmame ou está em processo de adaptação na creche; ministrar medicamentos orais ou aplicar pomadas e cremes para tratamentos que a criança necessite, identificar sinais de mal-estar ou traumas manifestos pelas crianças quando sob seus cuidados, acalmando-as e providenciando os primeiros cuidados, até que sejam encaminhadas ao serviço de saúde e prestar os primeiros cuidados diante de uma emergência; ensinar os cuidados com o corpo para propiciar conforto, segurança e bem-estar.

Para isto, o professor precisa contar com apoio dos gestores e coordenadores que se responsabilizem pelas parcerias com os serviços de saúde locais e programas de formação continuada. É preciso refletir com os gestores de cada região do país, envolvendo as Secretarias de Saúde e

<sup>49</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

<sup>50</sup> Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

Educação, a viabilidade de cada creche e pré-escola ter o suporte técnico de um enfermeiro e, quando necessário, de outros profissionais de saúde, para compartilhar a formação e supervisão dos professores.

### Questões

**01. (UFPR - Prefeitura de Curitiba/PR - Docência I - 2016)** Em um grupo de berçário, uma das professoras convida os bebês, que estão envolvidos em situações diversificadas pela sala na companhia das demais professoras, para trocar a fralda. Todo o processo, desde o momento de retirada do bebê da sala para o trocador, é mediado pela fala da professora, que pede licença para pegar o bebê e trocá-lo, que enuncia cada ação que desenvolve de forma antecipada e procura atribuir sentido às expressões e manifestações corporais dos bebês expressando por palavras a sua interpretação. Todo esse processo de comunicação da professora com o bebê é importante porque:

(A) No primeiro ano de vida, o bebê utiliza a linguagem não verbal, ou seja, as emoções e intenções são expressas pelo corpo e interpretadas pelo adulto. O agir do bebê é estimulado pelo adulto, que reage lhe dando uma resposta.

(B) A incapacidade do bebê de comunicar aquilo que sente exige que a professora interprete e atribua sentido de acordo com aquilo que intenciona. Assim, o que predomina não são as emoções e intenções do bebê, mas da professora.

(C) A linguagem oral tem caráter genético, de modo que o trabalho pedagógico com essa linguagem até pode iniciar antes dos dois anos de idade, mas é só a partir dessa idade que as crianças iniciam o processo de enunciação e desenvolvimento do pensamento, por meio da função generalizante.

(D) A criança aprende por repetição, tendo em vista que ela, antes dos dois anos, não capta na linguagem oral uma intenção presente, bem como o tipo de emoção que acompanha a fala dirigida a ela.

**02. (Prefeitura de Betim/MG - Professor de Educação Infantil)** Em relação ao cuidar, é CORRETO afirmar:

(A) Na instituição infantil, o atendente de apoio pedagógico é o responsável exclusivo pelas trocas de fraldas, acompanhamento das crianças ao banheiro, organização da hora do sono e alimentação.

(B) Embora as crianças tenham necessidades diferentes, os horários de sono e repouso devem ser cumpridos por todos, ao mesmo tempo, a fim de que a instituição se reorganize.

(C) Crianças pequenas gostam de se alimentar sozinhas, mas isso não deve ser incentivado porque podem ocorrer desperdícios; assim o educador não saberá se a criança está bem alimentada.

(D) A organização dos momentos em que são previstos cuidados com o corpo, uso dos sanitários e repouso pode variar, segundo os grupos etários atendidos.

**03. (SEARH/RN - Professor - Pedagogia - Anos Iniciais - IDECAN/2016)** Analise as afirmativas correlatas.

I. "A criança se desenvolve e se socializa em diferentes espaços."

### PORTANTO

II. "Desenvolvimento e socialização definem o papel da educação infantil."

Assinale a alternativa correta.

(A) As duas afirmativas são falsas.

(B) A primeira afirmativa é verdadeira e a segunda, falsa.

(C) A segunda afirmativa é uma justificativa correta da primeira.

(D) As duas afirmativas são verdadeiras, mas não estabelecem relação entre si.

**04. (Prefeitura de Betim/MG - Professor de Educação Infantil)** A Educação Infantil é um direito das crianças brasileiras. Em relação à função das instituições de ensino infantil, é CORRETO afirmar que:

(A) Se prestam ao cuidado de crianças de 0 a 2 anos, substituindo a ação de familiares que não têm disponibilidade para cuidar de seus filhos, por falta de renda ou por trabalhar fora de casa.

(B) Desenvolvem práticas assistencialistas, reforçando a parceria entre Estado, comunidades carentes e grande capital financeiro.

(C) Atendem populações de 0 a 6 anos, para oferecer cuidado referente à higiene, à alimentação, à saúde e ao desenvolvimento de atividades psicopedagógicas e lúdicas.

(D) As creches e pré-escolas existem porque atendem a um direito das famílias, principalmente, das mães trabalhadoras, que precisam ser liberadas das tarefas domésticas.

**05. (SEARH/RN - Professor - Pedagogia - Anos Iniciais - IDECAN/2016)** Conceber a criança como o ser social que ela é significa, EXCETO:

(A) Ocupar um espaço somente geográfico.

(B) Pertencer a uma classe social determinada.

(C) Considerar que a criança tem uma história.

(D) Estabelecer relações definidas segundo seu contexto de origem.

### Respostas

01. A. / 02. D. / 03. B. / 04. C. / 05. A.

**Projeto político-pedagógico: fundamentos para a orientação, o planejamento e a implementação das ações educativas da escola.**



Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, toda escola precisa ter um projeto político-pedagógico (o PPP, ou simplesmente Projeto 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.

Segundo Veiga<sup>51</sup>, 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<sup>52</sup>:

*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 a promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam*

<sup>51</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª edição Papirus, 2002.

<sup>52</sup> GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 1994.



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 constativa, 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 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 político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: **como organização da escola** num 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.

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<sup>53</sup> 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.*

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.

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.

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.

Está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época. Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto das escolas.

<sup>53</sup> FREITAS Luiz Carlos. “Organização do trabalho pedagógico”. Palestra proferida no 11 Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991.

Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto uma exigência de seu projeto político-pedagógico.

Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade.

A **gestão democrática** da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Os pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte na responsabilidade pelo projeto da escola.

Há pelo menos duas razões, que justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública:

**1º:** a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo.

**2º:** porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino.

A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores. Proporcionará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua própria aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida.

A **autonomia** e a **participação** - pressupostos do projeto político-pedagógico da escola, não se limitam à mera declaração de princípios consignados em alguns documentos. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir reuniões.

A gestão democrática deve estar impregnada por certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc.

#### **Então não se esqueça:**

1- O projeto político pedagógico da escola pode ser entendido como um processo de mudança e definição de um rumo, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão política pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares e a própria comunidade onde a escola se insere.

2- Quando a atuação ocorre em um planejamento participativo, as pessoas ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores. Explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus

saberes, suas visões de mundo, de educação e o conhecimento, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Este movimento visa promover a transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário e a assunção de uma intencionalidade política na organização do trabalho pedagógico escolar.

3- Para que o projeto seja impregnado por uma intencionalidade significadora, é necessário que as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e que haja vivência dessa intencionalidade. A comunidade escolar então tem que estar envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade.

#### **Processos e Princípios de Construção**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, no artigo 12, define claramente a incumbência da escola de elaborar o seu projeto pedagógico.

Além disso, explicita uma compreensão de escola para além da sala de aula e dos muros da escola, no sentido desta estar inserida em um contexto social e que procure atender às exigências não só dos alunos, mas de toda a sociedade.

Ainda coloca, nos artigos 13 e 14, como tarefa de professores, supervisores e orientadores a responsabilidade de participar da elaboração desse projeto.

A construção do projeto político-pedagógico numa perspectiva emancipatória se constitui num processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica dele devam participar, comprometidos com a integridade do seu planejamento, de modo que todos assumam o compromisso com a totalidade do trabalho educativo.

Segundo *Veiga*<sup>54</sup>, 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:

**Igualdade:** de condições para acesso e permanência na escola. *Saviani*<sup>55</sup> 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 a 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.

**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.

**Formal ou Técnica** - enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. *Demo*<sup>56</sup> afirma que a qualidade formal: "(...) significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento".

<sup>54</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 12ª edição Papirus, 2002.

<sup>55</sup> SAVIANI, Dermeval. "Para além da curvatura da 'vara'". In: *Revista Ande* no 3. São Paulo, 1982.

<sup>56</sup> DEMO Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, Papirus, 1994.

**Política** - 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.

**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.

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<sup>57</sup>: 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.

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.

**Liberdade:** 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<sup>58</sup>, 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.

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.

**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.

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 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:

- proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
- 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.

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.

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência, dos princípios 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

<sup>57</sup> MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

<sup>58</sup> RIOS, Terezinha. "Significado e pressupostos do projeto pedagógico". In: Série Ideias. São Paulo, FDE, 1982.

da organização escolar. Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

### **Estratégia de Planejamento**

**Definição de marco/referência:** é necessário definir o conjunto de ideias, de opções e teorias que orientará a prática da escola. Para tanto, é preciso analisar em que contexto a escola está inserida. Para assim definir e explicitar com que tipo de sociedade a escola se compromete, que tipo de pessoas ela buscará formar e qual a sua intencionalidade político, social, cultural e educativa. Esta assunção permite clarear os critérios de ação para planejar como se deseja a escola no que se refere à dimensão pedagógica, comunitária e administrativa.

É um momento que requer estudos, reflexões teóricas, análise do contexto, trabalho individual, em grupo, debates, elaboração escrita. Devem ser criadas estratégias para que todos os segmentos envolvidos com a construção do projeto político-pedagógico possam refletir, se posicionar acerca do contexto em que a escola se insere. É necessário partir da realidade local, para compreendê-la numa dimensão mais ampla. Então se deve analisar e discutir como vivem as pessoas da comunidade, de onde vieram quais grupos étnicos a compõem, qual o trabalho que realizam como são as relações deste trabalho, como é a vida no período da infância, juventude, idade adulta e a melhor idade (idoso) nesta comunidade, quais são as formas de organização desta comunidade, etc.

A partir da reflexão sobre estes elementos pode-se discutir a relação que eles têm no tempo histórico, no sentido de perceber mudanças ocorridas na forma de vida das pessoas e da comunidade. Analisar o que tem de comum e tentar fazer relação com outros espaços, com a sociedade como um todo. Discutir como se vê a sociedade brasileira, quais são os valores que estão presentes, como estes são manifestados, se as pessoas estão satisfeitas com esta sociedade e o seu modo de organização.

Para delimitar o **marco doutrinal** do projeto político-pedagógico propõe-se discutir: **que tipo de sociedade nós queremos construir, com que valores, o que significa ser sujeito nesta sociedade, como a escola pode colaborar com a formação deste sujeito durante a sua vida.**

Para definirmos o **marco operativo** sugere-se que **analisemos a concepção e os princípios para o papel que a escola pode desempenhar na sociedade.**

Propomos a partir da leitura de textos, da compreensão de cada um, discutir com todos os segmentos como queremos que seja nossa escola, que tipo de educação precisamos desenvolver para ajudar a construir a sociedade que idealizamos como entendemos que ser a proposta pedagógica da escola, como devem ser as relações entre direção, equipe pedagógica, professores, alunos, pais, comunidade, como a escola pode envolver a comunidade e se fazer presente nela, analisando qual a importância desta relação para os sujeitos que dela participam.

**Diagnóstico:** é o segundo passo da construção do projeto e se constitui num momento importante que permite uma radiografia da situação em que a escola se encontra na organização e desenvolvimento do seu trabalho pedagógico acima de tudo, tendo por base, o **marco referencial, fazer comparações e estabelecer necessidades para se chegar à intencionalidade do projeto.**

O documento produzido sobre o marco referencial deve ser lido por todos. Com base neste documento deve-se elaborar um roteiro de discussão para comparar todos os

elementos que aparecem no documento com a prática social vivida, ou seja, discutir como de fato se dá a relação entre escola e a comunidade, como ela trabalha com os conhecimentos que os alunos trazem da sua prática social, como os conteúdos são escolhidos, como os professores planejam o seu trabalho pedagógico da escola, como e quando se avalia o trabalho na sala de aula e o trabalho pedagógico da escola, quem participa desta avaliação, como a escola tem definido a sua opção teórica no trabalho pedagógico, como se dão as relações e a participação de alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, funcionários e comunidade na organização do trabalho pedagógico escolar.

Estes dados precisam ser sistematizados e discutidos por todos da equipe que elabora o projeto. Com a finalização do diagnóstico da escola e de sua relação com a comunidade pode-se definir um plano de ação e as grandes estratégias que devem ser perseguidas para atingir a intencionalidade assumida no marco referencial.

**Propostas de Ação:** este é o momento em que se procura pensar estratégias, linhas de ação, normas, ações concretas permanentes e temporárias para responder às necessidades apontadas a partir do diagnóstico tendo por referência sempre à intencionalidade assumida. Assim, cada problema constatado, cada necessidade apontada é preciso definir uma proposta de ação.

Esta proposta de ação pode ser pensada a partir de grandes metas. Para cada meta pode-se definir ações permanentes, ações de curto, médio e longo prazo, normas e estratégias para atingir a meta definida. Além disso, é preciso justificar cada meta, traçar seus objetivos, sua metodologia, os recursos necessários, os responsáveis pela execução, o cronograma e como será feita a avaliação.

Com base nesses três momentos que devem estar dialeticamente articulados elabora-se o projeto político-pedagógico, o qual precisa também de forma coletiva ser executado, avaliado e (re)planejado.

### **Etapas**

Devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gestar 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.

As etapas de elaboração de um projeto pedagógico podem assim ser definidas:

**Cronograma de trabalho e definição da divisão de tarefas:** definição da periodicidade e das tarefas para a elaboração do projeto pedagógico. Definir um prazo faz com que haja organização e compromisso com o trabalho de elaboração.

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 calçadas 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.

**Histórico da instituição:** sua criação, ato normativo, origem de seu nome, etc.

**Abrangência da ação educativa referente:**

- Nível de ensino e suas etapas;
- Modalidades de educação que irá atender;
- Aos profissionais, considerando: à área, o trabalho da equipe pedagógica e administrativa;
- À comunidade externa: entorno social.

**Objetivos:** gerais, observando os objetivos definidos pela instituição.

**Princípios legais e norteadores da ação:** a instituição deve observar ainda os planos e Políticas (federal, estadual ou municipal) de Educação. A partir da identificação dos princípios registrados nas legislações em vigor, deve explicitar o sentido que os mesmos adquirem em seu contexto de ação.

**Currículo:** identificar o paradigma curricular em concordância com sua opção do método, da teoria que orienta sua prática. Implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos:

**1º** - 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.

**2º** - é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

**3º** - 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.

**4º** - 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".

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.

**Ensino, aprendizagem e avaliação:** orientações didáticas e metodológicas quanto à educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional. Mecanismos de acompanhamento pedagógico, de recuperação paralela, de avaliação: indicadores de aprendizagem, diretrizes, procedimentos e instrumentos de recuperação e avaliação.

**Programa de formação continuada:** concepção, objetivos, eixos, política e estratégia.

**Formas de relacionamento com a comunidade:** concepção de educação comunitária, princípios, objetivos e estratégias.

**Organização do tempo e do espaço escolar:** cronograma de atividades.

- diárias, semanais, bimestrais, semestrais, anuais.
- estudo, planejamento, enriquecimento curricular, ação comunitária.
- normas de utilização de espaços comuns da instituição.

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<sup>59</sup>.

(...) 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, consequentemente, 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.

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.

**Acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico:** parâmetros, mecanismos de avaliação interna e externa, responsáveis, cronograma.

Esses são alguns elementos que devem ser abordados no projeto pedagógico.

<sup>59</sup> ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

Geralmente encontram-se documentos com a seguinte organização: apresentação, dados de identificação, organograma, histórico, filosofia, pressupostos teóricos e metodológicos, objetivos, organização curricular, processo de avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, processo de formação continuada, organização e utilização do espaço físico, projetos/programas, referências, anexos, apêndices, dentre outros:

### **Finalidades**

Segundo *Veiga*<sup>60</sup>, 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.

*Alves*<sup>61</sup> 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.

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 sociopolíticas e culturais da escola.

### **Estrutura Organizacional**

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: **administrativas** e **pedagógicas**.

**Administrativas** - 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).

**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 de 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.

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.

### **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.

**Contudo, a participação da coordenação pedagógica nesse processo é fundamental, pois o trabalho é garantir a satisfação do bom atendimento em prol de toda a instituição.**

### **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 ceticamente 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

<sup>60</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 12ª edição Papirus, 2002.

<sup>61</sup> ALVES José Matias. *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto Edições Asa, 1992.



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.

### Questões

**01. (SEDUC-RO - Professor - História - FUNCAB)** Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, é INCORRETO afirmar que ele:

- (A) deve ser democrático.
- (B) precisa ser construído coletivamente.
- (C) confere identidade à escola.
- (D) explicita a intencionalidade da escola.
- (E) mostra-se abrangente e imutável.

**02. (ABIN - Oficial Técnico de Inteligência - Área de Pedagogia CESPE)** Julgue o item a seguir, relativo a projeto político-pedagógico, que, nas instituições, pode ser considerado processo de permanente reflexão e discussão a respeito dos problemas da organização, com o propósito de propor soluções que viabilizem a efetivação dos objetivos almejados.

Os pressupostos que norteiam o projeto político-pedagógico estão desvinculados da proposta de gestão democrática.

- ( ) Certo ( ) Errado

**03. (Prefeitura de Palmas/TO - Professor - Língua Espanhola - FDC)** “O projeto político-pedagógico antecipa um futuro diferente do presente. Não é algo que é construído e arquivado como prova do cumprimento de tarefas burocráticas.” (Ilma Passos)

Segundo a autora, o projeto político-pedagógico, comprometido com uma educação democrática e de qualidade, caracteriza-se fundamentalmente como:

- (A) atividades articuladas, com temas selecionados semestralmente.
- (B) planejamento global, com conteúdos selecionados por série.
- (C) ação intencional, com compromisso definido coletivamente.
- (D) plano anual, com objetivos definidos pelos professores.
- (E) instrumento técnico, com definição metodológica.

**04. (IFRN - Professor - Didática)** A construção do projeto político-pedagógico da escola exige a definição de princípios, objetivos, estratégias e, acima de tudo, um trabalho coletivo para a sua operacionalização. Numa perspectiva crítica e democrática, o projeto político-pedagógico da escola proporciona:

I - melhoria da organização pedagógica, administrativa e financeira da escola, bem como o estabelecimento de novas relações pessoais e interpessoais na instituição;

II - redimensionamento da prática pedagógica dos professores e formação continuada do quadro docente.

III - planejamento a curto prazo para definir aplicação de medidas emergenciais na escola, de modo a superar certas dificuldades, detectar outras e propor novas ações.

IV - a superação de práticas pedagógicas fragmentadas e a garantia total de um ensino de qualidade.

Assinale a opção em que todas as afirmativas estão corretas:

- (A) I, II e III.
- (B) I e IV.
- (C) I, II e IV.
- (D) I e II

**05. (Prof. Maceió/AL - Professor - Área 1º ao 5º ano - COPEVE/UFAL/2017)** Não se constrói um Projeto Político Pedagógico sem norte, sem rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político (GADOTTI e ROMÃO, 1997). Dadas as afirmativas,

I. O Projeto Político Pedagógico deve ter como marco fundamental a participação democrática, o ser multicultural, mantendo o convívio com base em hierarquias fixas.

II. O Projeto Político Pedagógico deve registrar, orientar, estabelecer ações, metas e estratégias que tenham como objetivo o disciplinamento dos corpos e das mentes.

III. O Projeto Político Pedagógico de uma escola é fruto de uma ação cotidiana e que precisa tomar decisões para o bem de toda comunidade escolar.

Verifica-se que está(ão) correta(s)

- (A) I, apenas.
- (B) III, apenas.
- (C) I e II, apenas.
- (D) II e III, apenas.
- (E) I, II e III.

### Respostas

01. E. / 02. Errado. / 03. C. / 04. D. / 05. B.

**Currículo e cultura: visão interdisciplinar e transversal do conhecimento.**



**Multidisciplinaridade, Transdisciplinaridade<sup>62</sup>**

**Interdisciplinaridade,**

A compreensão dos conceitos de **multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade** e sua emergência no campo da educação requer uma atenção ao conceito de disciplina e sua centralidade no universo escolar.

Uma primeira observação a ser feita sobre o termo disciplina diz respeito aos significados que evoca, dentre os quais, poderíamos destacar os seguintes: ensino e educação que um discípulo recebia do mestre; obediência às regras e aos superiores; ordem, bom comportamento; obediência a regras de cunho interior, firmeza, constância; castigo, penitência, mortificação; ramo do conhecimento, ciência, matéria, disciplinas: cordas, correias e concorrentes com que os frades, devotos e penitentes se flagelam. Embora algumas dessas definições pareçam bastantes distintas entre si, a noção de

<sup>62</sup> SOARES, C.C. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/>

disciplina está estritamente vinculada às ideias de controle, de organização de algo que é múltiplo ou disperso, de imposição de uma ordem. Foucault<sup>63</sup> denomina disciplinas aos métodos que permitem o controle minucioso das operações de corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.

É a partir da segunda metade do século XVIII, nos diz Foucault, que o corpo é descoberto como objeto e alvo de poder: algo que se manipula, se modela, treina, que obedece, que se torna ágil ou cujas forças podem ser multiplicadas, um corpo máquina, que se submete e se utiliza, um corpo dócil e manipulável. Tudo isso a favor de uma nova anatomia política nascente, que é também uma forma de poder que, por meio da disciplina, fabrica corpos submissos. As prisões, os hospitais, os quartéis, as fábricas e os colégios são os espaços disciplinares por excelência: na forma de distribuir os indivíduos, de organizar e controlar as atividades, os espaços e tempos, nos recursos para garantir o bom adestramento, dentre os quais ela destaca os exames. O conhecimento, sua produção e sua divulgação não fogem à lógica do poder que se está constituindo.

No sentido que será aqui abordado – campo de conhecimento, ciência – disciplina refere-se a uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho de um corpo de conhecimentos e de definir a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Historicamente, a diferenciação do conhecimento em disciplinas autônomas vem se concretizando desde o início do século XIX.

Vincula-se ao processo de transformação social que ocorria nos países em desenvolvimento na Europa, naquele momento, e à necessidade de especialização demandada pelo processo de produção industrial. Nesse contexto, as técnicas e os saberes foram progressivamente se diferenciando, configurando campos, com objetos de estudo próprios, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos. Esse movimento na produção do conhecimento se deu sob forte influência do paradigma positivista, o que acabou por influenciar a própria definição do tipo de conhecimento que poderia se considerar uma disciplina e, ao mesmo tempo, destituindo diversas formas de conhecimento do estatuto de ciência. As universidades são instituições que têm um papel decisivo na configuração e legitimação do conhecimento científico, uma vez que sua estrutura, seus departamentos, suas associações profissionais definem concretamente os objetos de estudo, as linhas de pesquisa para a construção e formalização do conhecimento.

***É nesse espaço institucional que se produz um acúmulo enorme de conhecimentos, fragmentados e compartimentalizados em diferentes disciplinas e especialidades que ignoram, embora muitas vezes, trabalhem com o mesmo objeto de estudo, Santomé.<sup>64</sup>***

Esse paradigma científico, que produziu conhecimentos extremamente relevantes para a humanidade, está hoje sendo profundamente questionado, por seus limites e distorções, por seu reducionismo e determinismo, por sua incapacidade de abarcar aspectos da realidade que são estranhos aos seus marcos conceituais e metodológicos. É nesse contexto que surgem as noções de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre outros, a partir de uma crítica à excessiva compartimentalização do conhecimento e à falta de comunicação entre as disciplinas. Cada uma dessas perspectivas responde à necessidade de interação entre diferentes disciplinas e caracteriza-se pelo tipo de relação que se vai estabelecer entre elas. Estudiosos do

tema propõem diferentes modalidades de colaboração entre as disciplinas, às vezes, com subdivisões dentro de um mesmo nível de relação (interdisciplinaridade linear, estrutural, restritiva), dentre os quais, Piaget, que apresenta o seguinte modelo: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

- *Multidisciplinaridade: corresponde ao nível mais baixo e integração. Caracteriza-se como uma justaposição de disciplinas com a intenção de esclarecer alguns de seus elementos comuns.*

- *Interdisciplinaridade: reúne estudos diferenciados de diversos especialistas em um contexto coletivo de pesquisa. Implica um esforço por elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas é modificada e passa a depender cada qual das demais. A interação proporcionará um enriquecimento recíproco, com transformações em diferentes aspectos, como, por exemplo, nas suas metodologias de pesquisa, nos seus conceitos, na formulação dos problemas, nos instrumentos de análise, nos modelos teóricos, etc. Os intercâmbios entre as disciplinas são mútuos. A bioquímica, a sociolinguística, as neurociências são áreas do conhecimento resultantes de trabalhos interdisciplinares.*

- *Transdisciplinaridade: caracteriza-se como o nível mais alto de interação entre as disciplinas. A interação se dá de tal forma que as fronteiras entre as diferentes disciplinas desaparecem e constitui-se um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre as disciplinas, na busca de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológica. Pode-se falar do aparecimento de uma macrodisciplina.*

Morin<sup>65</sup> nos lembra que o movimento de migrações disciplinares faz parte da história das ciências. As rupturas de fronteiras disciplinares sempre ocorreram paralelamente à consolidação das disciplinas, gerando novos campos de conhecimento. Cita, como exemplo, a biologia molecular, nascida de transferência entre disciplinas à margem da Física, da Química e da Biologia. A antropologia estrutural de Lévi-Strauss, fortemente influenciada pela linguística estrutural de Jakobson. Ou o movimento da École de Annales, que construiu uma história numa perspectiva transdisciplinar, multidimensional, em que se acham presentes contribuições da Antropologia, da Economia e da Sociologia entre outras disciplinas. Para Morin, esses projetos inter-poli-transdisciplinares podem constituir-se em processos de complexificação das áreas de pesquisa e, ao mesmo tempo, recorrem à poli competência do pesquisador.

***E quanto à escola, como é que todo esse movimento de produção do conhecimento se reflete na instituição escolar?***

A lógica de organização do conhecimento por disciplinas foi incorporada à cultura escolar e passou a ser o critério dominante de estruturação curricular, sobretudo, nos níveis de ensino mais elevados, reproduzindo a fragmentação e o isolamento das diferentes matérias e campos do conhecimento. O questionamento a essa perspectiva, no entanto, se faz desde o início do século XX, quando diferentes educadores formulam propostas de ensino que têm como objetivo buscar maior unidade no desenvolvimento curricular, na organização dos conteúdos de ensino. Ainda assim, a perspectiva disciplinar permanece fortemente arraigada à nossa cultura escolar, tendo chegado ao seu extremo, aqui no Brasil, nos anos 70, com o tecnicismo. Os anos 80 foram fecundos em debates, movimentos de renovação pedagógica e

<sup>63</sup> FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhe, 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

<sup>64</sup> SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

<sup>65</sup> MORIN, Edgar. *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

reformas educativas que buscavam novas orientações curriculares, com forte componente político. A noção de interdisciplinaridade incorpora-se ao discurso e à prática pedagógica, como expressão de uma busca para superar o isolamento entre as disciplinas e para construir propostas educativas mais adequadas aos anseios dos educadores de trabalharem a formação para a cidadania, a partir da realidade do aluno.

Diferentes autores teorizam sobre as perspectivas educativas de integração curricular. Zabala<sup>66</sup> faz uma distinção entre os métodos globalizados e os enfoques que trabalham diferentes relações entre os conteúdos. Nos primeiros, os conteúdos de ensino não se apresentam nem se organizam a partir de uma estrutura disciplinar, mas de um tema ou problema por meio do qual os conteúdos são estudados. O referencial organizador do trabalho pedagógico é o aluno e suas necessidades educativas. Os conteúdos estão condicionados aos objetivos de formação do aluno. Os segundos se caracterizam pelo tipo de relação que se estabelece entre as disciplinas; não se referem a uma metodologia concreta, mas a uma determinada maneira de organizar e apresentar os conteúdos, a partir das disciplinas. A prioridade básica são matérias e sua aprendizagem. Zabala observa que as relações entre as disciplinas constituem um problema essencialmente epistemológico e apenas como consequência, uma questão escolar. Este autor apresenta quatro tipos diferentes de relações entre as disciplinas que têm aplicação no campo do ensino: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

- *Multidisciplinaridade: os conteúdos escolares se apresentam como matérias independentes, como um somatório de disciplinas, sem explicitação de relação entre si.*

- *Pluridisciplinaridade: a organização dos conteúdos expressa a existência de relações entre disciplinas mais ou menos afins, como, por exemplo, as diferentes ciências experimentais.*

- *Interdisciplinaridade: é a interação de duas ou mais disciplinas, implicando numa troca de conhecimentos de uma disciplina à outra (conceitos, leis, etc.), gerando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar. O conhecimento do meio, no Ensino Fundamental, pode ser um exemplo de interdisciplinaridade.*

- *Transdisciplinaridade: é o grau máximo de relações entre as disciplinas, a busca de uma integração global dentro de um sistema totalizador que possibilite uma unidade interpretativa.*

Segundo Zabala, a transdisciplinaridade constitui-se mais como um desejo do que como uma realidade.

Para Hernández<sup>67</sup>, a interdisciplinaridade da escola tem como objetivo oferecer uma resposta à necessidade de ensinar aos alunos a unidade do saber. Para isso, os professores organizam o trabalho de modo a colocar em comum a visão de diferentes disciplinas sobre um determinado tema como, por exemplo, a Inconfidência Mineira vista numa perspectiva histórica, geográfica, das letras e artes. Uma crítica que esse autor tece a essa perspectiva é relativa ao fato de que, de modo geral, não há intercâmbios relacionais reais entre os saberes, já que cada professor costuma dar a uma visão do tema, o que não garantirá que o aluno tenha uma visão relacional do mesmo: o fato de os professores evidenciarem as relações entre as disciplinas não garante que os alunos estabeleçam as conexões necessárias para a compreensão global do tema. Para Hernández, esse enfoque é externo à aprendizagem do aluno, resulta do esforço e dos conhecimentos do professor e

mantém a centralidade das disciplinas. Para que a escola enfrente as mudanças requeridas no contexto atual, diz ele, a reorganização curricular deve acontecer na perspectiva da transdisciplinaridade.

As transformações ocorridas nas últimas décadas no cenário sociocultural, econômico, político, no campo do conhecimento e das tecnologias, em todo o planeta, e que transformaram decisivamente as relações entre as pessoas e destas com o conhecimento, demandam da escola mudanças profundas. Assumir a Transdisciplinaridade como marco para uma organização do currículo escolar integrado significa repensar o trabalho educativo em termos da complexidade do conhecimento e de sua produção. Nessa perspectiva, aprender significa interpretar a realidade, compreendendo seus fenômenos e explicando essa compreensão. Isso implica que a escola repense os critérios para a organização de seu currículo, o porquê de algumas disciplinas serem nele contempladas e outras não, o significado de conteúdo escolar, os procedimentos de ensino/aprendizagem, os processos educativos como um todo.

Para Hernández, são características do currículo transdisciplinar:

- *O trabalho é desenvolvido através de temas ou problemas vinculados ao mundo real, à comunidade;*

- *O professor é mediador do processo, que é desenvolvido por meio de pesquisas, de projetos de trabalho (ver também verbete Projetos de Trabalho, no Dicionário Tempos e Espaços Escolares).*

- *O estudo individual cede lugar ao estudo em pequenos grupos, nos quais os alunos trabalham por projetos;*

- *O conhecimento é construído em função da pesquisa que se está realizando;*

- *A avaliação é feita através de portfólios, em que os alunos sistematizam o conhecimento construído e refletem sobre o seu processo de aprendizagem.*

Igualmente importante para se repensar um currículo integrado, que favoreça a construção de sentido nas aprendizagens, é a noção de conceito estruturador que permite a concretização da interdisciplinaridade na prática escolar.

### **Implicações da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem**

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.

Embora a temática da interdisciplinaridade esteja em debate tanto nas agências formadoras quanto nas escolas, sobretudo nas discussões sobre projeto político-pedagógico, os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes.

Para Luck,<sup>68</sup> o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio.

<sup>66</sup> ZABALA, Antoni Vidiella. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002. ant

<sup>67</sup> HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

<sup>68</sup> LUCK, Heloisa. *Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2001.

A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização e/ou enquadramento conceitual. Faz-se necessário o dismantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento. Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico.

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

De todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos.

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e sócio emocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do

espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento.

Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu<sup>69</sup>, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela. A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu, para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar. A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

<sup>69</sup>NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab et al. Educação e transdisciplinaridade. Tradução de Judite

Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, 2000. (Edições UNESCO).



Portanto, a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

### Questões

**01. (FUNECE - CE - Técnico em Assuntos Educacionais/2017)** Conforme o grau de integração das diferentes disciplinas reagrupadas em um determinado momento, podemos estabelecer diferentes níveis de interdisciplinaridade. Segundo Piaget (1979), os níveis de colaboração e integração entre disciplinas, são:

- (A) Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade.
- (B) Pluridisciplinaridade, disciplinaridade cruzada, multidisciplinaridade.
- (C) Interdisciplinaridade auxiliar, composta e unificadora.
- (D) Pseudo-interdisciplinaridade, interdisciplinaridade estrutural e restritiva.

**02. (CESGRANRIO - UNIRIO - Pedagogo/2016)** Numa reunião pedagógica, os professores devem refletir sobre o limite de suas disciplinas, a relatividade das mesmas e a necessidade da interdisciplinaridade, que permite:

- (A) Ensinar dentro de uma nova metodologia.
- (B) Hierarquizar melhor as disciplinas.
- (C) Organizar melhor os conteúdos de cada disciplina.
- (D) Passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado.
- (E) Maior consenso entre os professores.

**03. (FUNRIO - IFPA - Pedagogo/2016)** A interdisciplinaridade pode ser assim definida:

- (A) Os conteúdos escolares são apresentados por matérias ou disciplinas independentes umas das outras. O conjunto de matérias é proposto simultaneamente aos estudantes. Trata-se de uma organização somativa.
- (B) A interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação entre elas até a integração recíproca de conceitos fundamentais podendo implicar, em alguns casos, em um novo corpo disciplinar.
- (C) O grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema globalizador, com o propósito de explicar a realidade sem parcelamento do conhecimento.
- (D) Uma multiplicidade de disciplinas e, cada uma delas, em sua especialização, cria um corpo diferenciado, determinado por um campo ou objeto material de referência.
- (E) Temas voltados para a compreensão e para a construção da realidade social, que são assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas por atravessarem todas elas como se a todas fossem pertinentes.

**04. (IDECAN - RN - Professor de Ensino Religioso/2016)** "Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos."

(Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013.)

As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. Considerando essas abordagens, analise a afirmativa a seguir.

"A \_\_\_\_ expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a \_\_\_\_ estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. A \_\_\_\_ refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. A \_\_\_\_ pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar."

Assinale a alternativa que completa correta e sequencialmente a afirmativa anterior.

- (A) Multidisciplinaridade / pluridisciplinaridade / transdisciplinaridade / interdisciplinaridade
- (B) Transdisciplinaridade / interdisciplinaridade / multidisciplinaridade / pluridisciplinaridade
- (C) Interdisciplinaridade / multidisciplinaridade / pluridisciplinaridade / transdisciplinaridade
- (D) Pluridisciplinaridade / transdisciplinaridade / interdisciplinaridade / multidisciplinaridade

**05. (FUNIVERSA - Secretaria da Criança - DF - Especialista Socioeducativo - Pedagogia)** Assinale a alternativa que apresenta o termo correspondente à definição a seguir: caracteriza-se como nova concepção de divisão do saber e visa à interdependência, à interação e à comunicação existentes entre as áreas do conhecimento. Há a interação e o compartilhamento de ideias, opiniões e explicações.

- (A) Multidisciplinaridade
- (B) Interdisciplinaridade
- (C) Contextualização
- (D) Transdisciplinaridade
- (E) Pluridisciplinaridade

### Respostas

01. A / 02. D / 03. B / 04. A / 05. B

**Currículo: a valorização das diferenças individuais, de gênero, étnicas e socioculturais e o combate à desigualdade.**



### Sexualidade

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Além disso, sendo a sexualidade construída ao longo da vida, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Antropologia, História, Economia, Sociologia, Biologia, Medicina, Psicologia e outras mais. Se, por um lado, **sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e**

**extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural. Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo. Nesse sentido, a proposta de Orientação Sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural.**

#### *Sexualidade na infância e na adolescência<sup>70</sup>*

Os contatos de uma mãe com seu filho despertam nele as primeiras vivências de prazer. Essas primeiras experiências sensuais de vida e de prazer não são essencialmente biológicas, mas constituirão o acervo psíquico do indivíduo, serão o embrião da vida mental no bebê. A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos.

A sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir das possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. Os adultos reagem, de uma forma ou de outra, aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz em seu corpo e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou “julgamento” do mundo adulto em que está imersa, permeado de valores e crenças que são atribuídos à sua busca de prazer, o que comporá a sua vida psíquica.

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança.

As formulações conceituais sobre sexualidade infantil datam do começo deste século e ainda hoje não são conhecidas ou aceitas por parte dos profissionais que se ocupam de crianças, inclusive educadores. Para alguns, as crianças são seres “puros” e “inocentes” que não têm sexualidade a expressar, e as manifestações da sexualidade infantil possuem a conotação de algo feio, sujo, pecaminoso, cuja existência se deve à má influência de adultos. Entre outros educadores, no entanto, já se encontram bastante difundidas as noções da existência e da importância da sexualidade para o desenvolvimento de crianças e jovens.

Em relação à puberdade, as mudanças físicas incluem alterações hormonais que, muitas vezes, provocam estados de excitação incontroláveis, ocorre intensificação da atividade masturbatória e instala-se a função genital. É a fase das descobertas e experimentações em relação à atração e às fantasias sexuais. A experimentação dos vínculos tem relação com a rapidez e a intensidade da formação e da separação de pares amorosos entre os adolescentes.

É uma questão bastante atual e presente no cotidiano de todos os profissionais da educação a postura a ser adotada,

dentro das escolas, em face das manifestações da sexualidade dos alunos.

Como dito anteriormente, sexo também é coisa de criança<sup>71</sup>. Tendo sempre em mente que cada criança é uma criança, vamos pensar o desenvolvimento sexual da criança.

Tomando por base os modos de viver e expressar a dimensão humana, temos seis períodos distintos – primeira infância, fase pré-escolar, segunda infância, adolescência, maturidade e terceira idade. Aqui vamos nos ater apenas aos três primeiros: primeira infância (0 a 2 anos), fase pré-escolar (2 a 6 anos) e segunda infância (6 a 10 anos).

#### *- Primeira infância (0 a 2 anos):*

“A educação sexual começa a partir das atitudes dos pais, no momento em que decidem ter filhos”.

As primeiras atitudes dos pais podem proporcionar ou um ambiente afetivo e amoroso, ou um ambiente ríspido e tumultuado. Esse ambiente será a primeira influência no desenvolvimento da criança. É “nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases do comportamento erótico do adulto e se inicia a formação de uma sexualidade saudável”.

Neste período (0 a 2 anos) a criança começa a explorar seu mundo através de seu corpo, de suas sensações. Será através do gosto, do cheiro, do toque, do olhar e do ouvir que a criança vai experimentar o prazer. Essa relação com seu corpo e com os sentidos formará suas atitudes sexuais mais tarde.

A relação que essa criança tem com seus cuidadores também será definidor das suas atitudes relacionais. Esse primeiro vínculo é um primeiro passo. Ele será fortalecido, ou não, no seu desenvolvimento.

É nessa fase que começamos a amar e sermos amados. A nossa capacidade de amar e de se relacionar está diretamente ligada a esse aprendizado na infância.

#### *- Fase pré-escolar (2 a 6 anos):*

Essa fase tem quatro momentos importantes:

##### 1. Formação da Identidade de gênero:

A identidade de gênero é a condição de pertencer a um sexo. Nesta fase a criança começa a definir-se como menino ou menina. Os pais e educadores(as) devem, neste momento, favorecer o processo de identificação da criança, através da brincadeira. Mostrar as diferenças e semelhanças entre ser menino e ser menina (evitar ao máximo estereótipos!). Reforçar a visão de sexo da criança, sem nunca desvalorizar o sexo oposto. A questão não é superioridade/inferioridade, mas sim diferenças.

##### 2. Assimilação do papel sexual (social):

O papel sexual diz respeito ao comportamento que a criança terá diante sua identidade de gênero. Importante evitar a manutenção de preconceitos de comportamentos tipicamente masculinos e/ou femininos.

##### 3. Aprendizagem e controle dos esfínteres

É a primeira oportunidade da criança de aprender e exercer o autocontrole, através do treinamento do controle dos esfínteres.

Segundo as considerações de Figueirêdo Netto, a aprendizagem do controle dos esfínteres, no que se refere ao

<sup>70</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual. Portal MEC.

<sup>71</sup> Colunista Portal Educação, 2013 em <http://www.portaleducacao.com.br>.



desenvolvimento da sexualidade, tem fundamental importância, pois:

a) “As áreas genitais se encontram na mesma zona do corpo que intervém na excreção. Os músculos que participam deste ato são exatamente os mesmos que posteriormente atuarão na resposta sexual.

b) O ato de reter e expulsar os excrementos (urina e fezes) produz prazer sensual, pela tensão e alívio ou relaxamento, que acompanham estes comportamentos.

c) O controle voluntário desses músculos, assim como as sensações prazerosas deles resultantes, são associados à sexualidade”.

Para não adiantar nem atrasar esse processo da criança é preciso ter em mente que ele(a) poderá ter este tipo de controle entre os dois e três anos de idade. Adiantar ou atrasar esse momento pode ser prejudicial ao desenvolvimento da criança. Importante, ainda, salientar que pais e educadores devem evitar relacionar questões negativas (como sujo, feio, associar a castigos e chantagens), no decorrer do treinamento do controle dos esfínteres.

#### 4. Interesses e curiosidades sexuais:

É a conhecida fase dos porquês. Além das perguntas, as crianças querem ver e saber. Com tantas perguntas, é um bom momento para ensinar às crianças os nomes corretos das partes de seu corpo.

Como parte de seu desenvolvimento a masturbação aparece como curiosidade natural da criança de seu corpo e suas sensações. É um jogo exploratório de sensações. Não tem a mesma conotação da masturbação na adolescência e no adulto. Assim, é um bom momento para ensinar às crianças sobre a intimidade. O público e o privado. Não precisa problematizar a situação, apenas orientar. A repressão é indesejada.

Além de se tocarem, as crianças exploram também os outros. É a fase da conhecida “brincadeira de médico”. Se a brincadeira for entre crianças da mesma idade não há razão para se preocupar, é conhecimento não abuso.

Nessa fase o pensamento é mágico e fantasioso, por isso devem ser evitadas conversas como a da “cegonha” e da “sementinha”. As respostas devem ser claras e objetivas o suficiente para satisfazer a curiosidade da criança. Ela quer saber do fato, a maldade está na cabeça do(a) adulto(a). Outro cuidado com as histórias fantasiosas é que elas podem gerar fantasias negativas, temores e culpas. Desnecessário.

#### *- Segunda Infância (6 a 10 anos):*

Período no qual a sexualidade entra em latência. Ou seja, entra em adormecimento para ser mais bem elaborada. É um momento de sensualidade, pois as crianças estão aptas a experimentar as sensações. Por isso, há muitos jogos sexuais nesta fase. O lúdico aparece na imitação de modelos. É um momento em que pais e educadores(as) devem tomar cuidado com o que falam e com o que fazem. A criança está em constante observação. Assim, é um bom momento para transmitir informações e valores (confiança, respeito, amor, honestidade, responsabilidade), as crianças estão prestando atenção.

É nesse período que se fortalece a identidade de gênero e prepara a criança para o próximo período, a puberdade.

#### *O que são jogos sexuais?*

Definição: são brincadeiras que ajudam a satisfazer a curiosidade sexual.

Alguns tipos:

- Cócegas;
- Pegar nos próprios genitais e nos dos / das coleguinhas;
- Brincadeiras de médico;
- Brincadeiras de papai e mamãe.

Atenção: essas brincadeiras devem ser feitas com crianças da mesma idade.

Ainda sobre os jogos sexuais, Suplicy afirma que “os professores constataram que em geral os jogos sexuais são realizados na hora do recreio. As crianças escolherem um lugar protegido, fora da vista do adulto; não tiram a roupa e brincam de médico e de papai-e-mamãe. Se esses jogos forem observados, mas não atrapalharem nenhuma atividade, não precisam ser interrompidos, pois fazem parte do desenvolvimento sexual da criança. O professor só deve estar atento para que não haja coação nessas brincadeiras”.

#### ***Sexualidade e escola: um espaço de intervenção<sup>72</sup>***

Desde a antiguidade a sexualidade vem gerando polêmicas, mexendo com a sensação e fantasia das pessoas, associada a coisas feias, inconvenientes e impróprias. Apesar da revolução sexual, da globalização e dos meios de comunicação terem contribuído para uma modificação nas atitudes morais e nas questões ligadas ao sexo e sexualidade, esse assunto ainda assim continua sendo um tabu.

O estudo da sexualidade envolve o crescimento global do indivíduo, tanto intelectual, físico, afetivo-emocional e sexual propriamente dito. A maioria dos pais acham constrangedor conversar sobre sexo com seus filhos, ora pela educação recebida de seus pais, ora pela repressão ou por não saberem como abordar o tema. Assim, os filhos na maioria da vezes, ficam sem respostas para suas dúvidas, gerando conflitos ou acidentes inesperados por terem informações errôneas ao consultar variadas fontes impróprias.

A maior parte dos adolescentes passam seu tempo na escola onde começam a se sociabilizar, aflorando sua sexualidade devido ao desenvolvimento corporal gerado pelos hormônios. A escola é o ambiente onde a interação com o mundo ao redor e com as pessoas que o cercam acontece. Depois do ambiente familiar é a escola que complementa a educação dada pela família onde são abordados temas mais complexos que no dia-a-dia não são ensinados e aprendidos, tendo esta uma imensa responsabilidade na formação afetiva e emocional de seus alunos. E quanto ao assunto sexo e sexualidade? Qual o papel da escola frente a esse tema? A escola não deve nem vai tomar o lugar da família, mas cabe a ela possibilitar uma aprendizagem correta, já que essa instituição visa o crescimento do indivíduo como um todo.

A educação sexual acontece no seio familiar. É uma experiência pessoal contida de valores e condutas transmitidos pelos pais e por pessoas que o cercam desde bebê. Já a Orientação Sexual é dada pela escola onde são feitas discussões e reflexões à respeito do tema de uma maneira formal e sistematizada que constitui em uma proposta objetiva de intervenção por parte dos educadores.

O que nos cabe é refletir acerca da importância da Orientação Sexual na Escola para a construção da cidadania, de uma sociedade livre de falso moralismo e mais feliz. O trabalho de Orientação Sexual tem como objetivo principal as mudanças nos padrões de comportamento, levando-se em conta três aspectos fundamentais: a transmissão de informações de maneira verdadeira; a eliminação do preconceito e a atuação na área afetivo-emocional. Para se fazer um bom trabalho de Orientação Sexual dentro da escola é importante dar atenção a alguns passos:

<sup>72</sup> BERALDO, F. N. de M. *Sexualidade e escola: um espaço de intervenção*. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.7 no.1 Campinas, 2003.

- a) apresentar um projeto para a instituição com o objetivo do trabalho;
- b) fazer uma reunião com os pais e professores para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir ao longo do trabalho e explicar o papel de ambos junto à escola neste projeto;
- c) observar a demanda da escola para que se atinja a expectativa desta;
- d) a partir das séries estabelecidas para o trabalho entrar em contato com elas para explicar como este será administrado;
- e) colher, por meio de “bilhetinhos sigilosos,” dúvidas e curiosidades de cada aluno garantindo-lhes total sigilo;
- f) após levantar as dúvidas e curiosidades fazer uma estruturação do programa a ser cumprido em diferentes séries (conteúdo, horário, encontros, local), para uma maior eficácia;
- g) estabelecer um contrato (regras sugeridas pelo grupo);
- h) garantir a ética do trabalho tanto para os alunos como para os professores;
- i) garantir a liberdade de opinião e o respeito do grupo pelas dúvidas de seus colegas, sem monopólio da verdade de ambas as partes.

O primeiro conteúdo indispensável neste trabalho é a diferenciação de **sexo e sexualidade** e também de **Educação Sexual e Orientação Sexual**, que são muito confundidos na maioria das vezes. O educador de Orientação Sexual deve ser uma pessoa aberta, livre de mitos e preconceitos referentes à sexualidade para melhor ministrar a turma sem causar problemas com a instituição, pais, alunos e professores, podendo abordar os assuntos através de aulas expositivas, dinâmica de grupo, folhetos explicativos, filmes e outros materiais referentes ao tema. O trabalho não envolve nota ou reprovação.

Para finalizar seguem dois lembretes essenciais: é necessário ressaltar a importância dos pais nesse processo para que estes não se acomodem, julgando a escola responsável pelo processo da educação sexual de seus filhos; não cabe ao professor de Orientação Sexual virar conselheiro ou confidente dos alunos. Deve, se necessário, encaminhar para um profissional especializado.

### Os jovens e a sexualidade<sup>73</sup>

Para realizar uma prática adequada de Orientação Sexual com jovens, é necessário que o profissional conheça o público beneficiário de sua ação, ou seja, de quem e com quem falamos na condição de educadores.

*Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069, de 13 de julho de 1.990 – Art. 2º) “considera-se criança, [...], a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990).*

Muitos autores que se preocupam com a temática da infância e juventude afirmam que não é possível definir o período que compreende a infância e a adolescência apenas pela faixa etária. Quando podemos afirmar que uma criança deixou de sê-lo e passou a ser adolescente? Quais comportamentos são considerados infantis, juvenis e/ou adultos? Estes são questionamentos complexos.

Em todos os questionamentos que formulamos a respeito dos seres humanos, devemos sempre conceber o homem enquanto ser integral, biopsicossocial. Desta forma, precisamos considerar as dimensões biológica, psicológica e social das pessoas, compreendendo que estas não são separadas, mas integradas na existência humana.

Em relação à dimensão biológica, percebemos que uma criança começa a deixar de sê-lo quando ela vivencia o período do desenvolvimento humano chamado de puberdade. Para esta discussão, tomaremos como referência o trabalho de Gewandszajder.

Na puberdade, o corpo do menino ou da menina passa por um processo de transformação, deixando de ser um corpo infantil para se tornar um corpo adulto, ou seja, pronto para reprodução.

A faixa etária que corresponde a este período é variável. Em geral, a puberdade ocorre nos garotos entre 11 e 13 anos e nas garotas entre 10 e 12 anos. É necessário saber que estas idades não são fixas, podendo variar de pessoa para pessoa.

Tanto em garotos quanto em garotas ocorre o chamado “estirão”, ou seja, um crescimento do corpo acentuado em um curto período de tempo. O “estirão” costuma iniciar mais cedo nas meninas que nos meninos, razão pela qual as meninas por volta dos 12 anos de idade são frequentemente mais altas que os meninos. Também tanto em garotos quanto em garotas ocorre o aparecimento de pêlos pubianos e axilares. A pele se torna mais oleosa e o corpo, através do suor, passa a ter um cheiro característico de pessoa adulta, diferenciando-se da criança.

Nos garotos ocorre o aparecimento da barba, e a laringe se alonga provocando a tendência da voz se tornar mais grave. Também ocorre o aumento da massa muscular, com consequente ampliação da força física, e o aumento do pênis e testículos.

Nas garotas ocorre o aumento dos seios, quadris, nádegas e coxas, dando ao corpo o aspecto de mulher em fase adulta. A partir da puberdade a garota passa a menstruar, característica que sinaliza que seu organismo está pronto para gerar filhos.

É preciso deixar claro que puberdade não é sinônimo de adolescência. Puberdade compreende as transformações corporais que tornam o corpo humano adequado para a reprodução, deixando de ser um corpo infantil para tornar-se um corpo adulto. A adolescência compreende um período mais extenso e significativo que a puberdade, sendo esta etapa constituinte daquela.

O termo adolescência vem do termo latino *adolescere*, que significa “crescer, engrossar, tornar maior”. Em relação à dimensão psicológica, segundo Canosa Gonçalves et. al. e Tavares, as crianças que se tornam adolescentes também passam por transformações. A principal delas é em relação à própria identidade. Neste momento, o adolescente necessita se reconhecer num corpo transformado, que não é mais o corpo infantil que ele tinha, e que agora é um corpo adulto, visivelmente modificado.

Outro passo importante é a consolidação de si próprio enquanto pessoa “independente”, sob o ponto de vista da determinação de suas escolhas pessoais e da responsabilidade que elas trazem. É neste momento que pode haver uma divergência, e até um questionamento, com as regras determinadas pela família e pela sociedade.

Na adolescência é comum ocorrer uma identificação muito intensa do jovem com seu grupo de “iguais”, em geral outros jovens. Não é raro este grupo (galera, turma, etc.) compartilhar um determinado modo de conversar, de se vestir, enfim, de se comportar. Esta identificação com o grupo é importante na construção da própria identidade (pessoal, sexual, social) do adolescente.

Em geral, nesta fase do desenvolvimento ocorrem as primeiras manifestações da sexualidade adulta, ou seja, o primeiro beijo, o “ficar”, o namoro, as primeiras experiências eróticas. Trata-se de uma busca pelo outro para um relacionamento afetivo-sexual. “A adolescência é uma fase de

<sup>73</sup>BRANCO, M. A. O.; PINTO, M. J. C.; VIANNA, a. M. S. A. *Orientação Sexual com Jovens: Construindo um Exercício Responsável da Sexualidade. Simpósio Internacional de Educação Sexual da UEM, 2009.*

descobertas, de desafios e a sexualidade humana talvez seja, para a maioria dos jovens, o aspecto mais interessante desta jornada”.

Em relação à dimensão social, precisamos considerar que a adolescência enquanto processo de desenvolvimento humano não é universal, ou seja, não é igual para todos os jovens. Cada um vivenciará a sua adolescência de acordo com suas condições de vida, o seu lugar de moradia, a dinâmica de sua família de origem, as características de acesso à escola ou aos serviços de saúde, as modalidades de lazer a que tem acesso, dentre outros condicionantes. Todas as transformações vivenciadas pelo jovem são construídas mediante as relações sociais que eles estabelecem. Não existe um “padrão”. Cada indivíduo, a partir de sua realidade social, vivenciará sua juventude de forma particular.

Não devemos pensar a juventude como crise, mas como um processo do ciclo vital do jovem. Isto quer dizer que devemos compreender o jovem não enquanto um “problema” ou um “fardo”. Deve ser compreendido sempre a partir da sua pessoa em condição peculiar de desenvolvimento inserida num determinado contexto sociocultural.

Outro fator importante a ser abordado é o prolongamento da juventude. Atualmente vivenciamos uma clara dificuldade em delimitar o término deste período. Não é raro encontrarmos pessoas que pretendem terminar seus estudos, incluindo até cursos de mestrado e doutorado, antes de decidirem morar sozinhos ou casaram-se, e então deixar de morar com seus pais.

Partindo da premissa de todas estas transformações contemporâneas, é interessante tomarmos a definição do Conselho Nacional da Juventude no que diz respeito a estender até os 29 anos a faixa etária das pessoas que são consideradas jovens.

São estes jovens que constituem o público beneficiário da prática de Orientação Sexual, no enfoque deste trabalho.

#### *Orientação Sexual X Educação Sexual*

Os autores que se preocupam atualmente com a temática da Orientação Sexual formulam questionamentos a respeito do termo que deve ser utilizado para definir tais práticas. Quando falamos em Orientação Sexual e em Educação Sexual, utilizamos a mesma definição para as duas expressões?

De acordo com Ribeiro falamos em Educação Sexual quando nos referimos aos “processos culturais contínuos [...] que direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade”. Nesta definição, podemos pensar que a educação sexual tem seu início no nascimento de cada indivíduo, sendo que o processo educacional acontece através da relação deste indivíduo com seu meio social. Então, as “atitudes e comportamentos ligados à manifestação da sexualidade” são construídos por cada pessoa em contato com a sociedade, ou seja, amigos, grupos religiosos e/ou de convivência, meios de comunicação e, principalmente, a família. Portanto, a sociedade pratica ações educativas em sexualidade em relação aos indivíduos que a constituem. Porém, em grande parte das vezes, estas ações se tornam “deseducativas”, na medida em que reproduzem e perpetuam tabus, desinformações e atitudes repressivas em relação à sexualidade humana.

Para Ribeiro, a Orientação Sexual pressupõe uma intervenção institucionalizada, sistematizada e realizada por profissionais especialmente preparados para exercer esta função. Diferencia-se, portanto, da Educação Sexual, que acontece durante toda a vida das pessoas, e que diz respeito ao processo educacional referente às atitudes em relação à sexualidade. Desta forma, podemos pensar a Orientação Sexual enquanto prática interventiva na vida das pessoas, prática que intervém na Educação Sexual que todas elas receberam em contato com a sociedade em que vivem.

Citando Suplicy et. al. “*Orientação Sexual é um processo de intervenção sistemática na área de sexualidade, realizado principalmente nas escolas e envolve o desenvolvimento sexual compreendido como: saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetividade, imagem corporal, autoestima e relações de gênero. Enfoca as dimensões fisiológicas, sociológicas, psicológicas e espirituais da sexualidade, através do desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva e comportamental, incluindo as habilidades para a comunicação e a tomada responsável de decisões*”.

Percebemos a concordância de Suplicy et. al. com Ribeiro em afirmar que a **Orientação Sexual é uma prática interventiva sistemática na área da sexualidade**. Suplicy et. al., na definição citada, enfatiza que a Orientação Sexual deve ser pensada e executada a partir da consideração do orientando enquanto ser integral, ou seja, devem ser consideradas suas dimensões fisiológicas, sociológicas, psicológicas e espirituais no exercício de sua sexualidade. Além disso, a Orientação Sexual deve contemplar diversos aspectos do desenvolvimento sexual dos indivíduos, ou seja, saúde reprodutiva, relações interpessoais, afetividade, imagem corporal, autoestima e relações de gênero. Compreende-se o ser humano enquanto ser sexuado inserido num meio social, que continuamente se relaciona com outros seres humanos. Desta forma, amplia-se o enfoque da Orientação Sexual no Brasil que, no início e meados do século XX priorizava a dimensão biológica da sexualidade. No final do século XX e nos dias atuais, deve-se compreender a sexualidade enquanto manifestação humana, com desdobramentos além da mera reprodução e da possibilidade de contágio de doenças sexualmente transmissíveis. Tais aspectos não devem ser descartados, mas deve-se somar a eles outros aspectos como o prazer, as relações afetivas e os papéis sexuais na (re)definição de gênero.

Neste contexto, Santos e Bruns apontam que um dos objetivos da Orientação Sexual é levar o indivíduo a valorizar o prazer, o respeito mútuo, possibilitando-lhe uma vivência mais íntegra e feliz.

#### *Breve histórico da Orientação Sexual no Brasil*

No Brasil, a sexualidade tem sido um aspecto polêmico do cotidiano das pessoas, desde a época da Colônia do século XVI.

O homem brasileiro branco, nos primeiros anos da colonização, mantinha relações sexuais com várias índias, tendo com elas muitos filhos, caracterizando um comportamento sexual bastante promíscuo.

Com o advento da escravidão, os jovens homens filhos dos senhores de engenho eram incentivados a se relacionar sexualmente com as escravas negras, para provar que eram “machos”. As mulheres brancas eram dominadas e submetidas às regras de seus pais, inicialmente, e de seus maridos, após o casamento. Em geral, casavam ainda adolescentes com homens bem mais velhos que elas. Era-lhes exigido um comportamento acanhado e humilde frente à sociedade.

Tal cenário brasileiro se mantém praticamente o mesmo durante os séculos XVII, XVIII e XIX. Neste período da História do Brasil não há registros conhecidos de Orientação Sexual enquanto intervenção sistematizada.

A preocupação com a Orientação Sexual no Brasil, enquanto tema científico e pedagógico, data do início do século XX. Neste momento da história brasileira registra-se a organização dos primeiros espaços urbanos, que originaram as cidades brasileiras. Nestes locais a comunidade científica brasileira se organizava sofrendo forte influência europeia.

Barroso e Bruschini afirmam que, no início do século XX, esta influência europeia manifesta-se no Brasil através de algumas correntes médicas e higienistas de sucesso na Europa.

Tais correntes pregavam a necessidade de uma Educação Sexual eficaz no combate à masturbação e às doenças venéreas (termo utilizado na época para referir-se às doenças sexualmente transmissíveis – DST's) e que preparasse a mulher para desempenhar adequadamente seu “nobre papel de esposa e de mãe”. Notamos que, logo no início de suas atividades no Brasil, a Orientação Sexual carrega uma característica de incitação do medo aos jovens (combate à masturbação e às doenças sexualmente transmissíveis – DST's), além de ser impregnada pela chamada ideologia de gênero machista (preparar a mulher para desempenhar adequadamente seu papel de esposa e mãe).

Neste momento, emerge a produção de teses, livros e manuais que tratam da Orientação Sexual, todos baseados no modelo médico higienista vigente. Referenciando este período, Chauí cita uma obra datada de 1938, de autoria de Oswaldo Brandão da Silva, intitulada *Iniciação Sexual-Educacional*. Este livro, segundo consta, tinha um conteúdo destinado somente aos “meninos de valor”. Segundo esta autora, o autor da obra não explica o significado do termo “valor”, mas fica claro que as meninas estavam proibidas de ler tal obra, pois deveriam manter-se inocentes e ser iniciadas na vida sexual apenas por seus maridos. Interessante ressaltar que, do grupo de meninas excluídas do acesso ao conteúdo da obra, não fazem parte as prostitutas. Estas eram consideradas uma tentação para os meninos enquanto aquelas eram chamadas de meninas de “boa família”.

Entre as décadas de 1920 e 1940, mesma época em que foi publicado o manual citado por Chauí, foram publicados vários outros livros de orientação sexual cientificamente fundamentados, escritos por médicos, professores e até sacerdotes. Assim foi criada a sexologia enquanto campo oficial do saber médico.

Concomitante à consolidação do conhecimento científico da época em relação à sexualidade, a Igreja Católica imprime severa repressão às práticas sexuais da população brasileira. Desta forma, a década de 50 é considerada pobre no sentido de não contar com nenhuma iniciativa no campo da Orientação Sexual.

Na década de 60 surgem as primeiras experiências de Orientação Sexual nas escolas dos estados de Minas Gerais (Belo Horizonte, em 1963, no Grupo Escolar Barão do Rio Branco), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, em 1964, no Colégio Pedro Alcântara; em 1968, nos colégios Infante Dom Henrique, Orlando Rouças, André Maurois e José Bonifácio) e São Paulo (São Paulo, de 1963 a 1968, no Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo; de 1961 a 1969, nos Ginásios Vocacionais; de 1966 a 1969, no Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental). Estas experiências são realizadas com base na ênfase ao aspecto biológico da sexualidade humana, tal qual era o tratamento dado a esta questão nos livros que possibilitaram o surgimento da sexologia enquanto área do conhecimento da medicina. Além disso, estas experiências foram fortemente carregadas com as marcas da repressão das manifestações da sexualidade.

Na época das primeiras experiências em Orientação Sexual nas escolas brasileiras, o país vivia seu período histórico e político chamado de ditadura militar. Em 1964, a população assiste à chegada das forças armadas ao poder da República Federativa do Brasil, através da imposição do Golpe de Estado. A partir daí, o regime militar reprime não só as manifestações políticas, mas também as manifestações sexuais e as implicações nos padrões de comportamento delas decorrentes.

Em 1968, a deputada federal do Rio de Janeiro Júlia Steinbruk apresentou um projeto de lei que previa a introdução obrigatória da Educação Sexual nas escolas brasileiras. Tal projeto de lei não foi transformado em

legislação porque o então Ministério da Educação e Cultura, através de sua Comissão Moral e Civismo, rejeitou o projeto, demonstrando o severo receio por parte dos gestores da educação brasileira da época em relação ao tratamento de questões sexuais com os estudantes.

Na década de 70, cresce a censura do governo militar e há um quase desaparecimento de projetos de Orientação Sexual nas escolas brasileiras. Apenas em 1978, com a abertura política trazida pelo presidente Ernesto Geisel, a Prefeitura Municipal de São Paulo implantou projetos de Orientação Sexual em três escolas, os quais, posteriormente, foram ampliados para muitas escolas municipais, envolvendo orientadores educacionais e professores de Ciências e Biologia. Em 1979, a rede pública estadual paulista iniciou um trabalho de informação aos estudantes sobre os aspectos biológicos da reprodução, por intermédio da disciplina de Ciências e Programas de Saúde da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Ao fim da década de 70 e durante a década de 80, surgem novas ações no plano da Orientação Sexual, como o aparecimento de serviços telefônicos, programas de rádio e de televisão, enciclopédias e fascículos, congressos e encontros de professores. Proliferam as iniciativas na rede particular de ensino. Nasce nessa época a SBRASH – Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana.

De 1989 a 1992, na cidade de São Paulo, foi desenvolvido um abrangente projeto de Orientação Sexual nas escolas municipais, com a participação do renomado GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual). Este projeto atingiu 30.000 alunos e foram capacitados 1.105 professores para oferecer ações de orientação sexual nas escolas.

Nota-se que, desde as primeiras experiências de projetos de Orientação Sexual na década de 1960, não existiram ações continuadas, sendo que estes projetos historicamente ficaram atrelados às vontades político-partidárias de prefeitos ou governadores.

Ribeiro corrobora dizendo que, somente com a aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases em 1996 e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 como linhas a serem seguidas para se concretizar a meta da educação para o exercício da cidadania, a Orientação Sexual teve oficialmente reconhecida sua necessidade e importância enquanto ação educativa escolar.

#### *Os programas de Orientação Sexual*

Podemos constatar na maioria dos programas de Orientação Sexual executados no Brasil, ainda nos dias atuais, uma tendência de mostrar apenas os problemas e possíveis más consequências da sexualidade. Em geral, no conteúdo destes programas são enfatizadas (quando não são exclusivas) as DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis e as gravidezes precoces na adolescência, com maternidade e/ou paternidade indesejadas. Este conteúdo não sensibiliza os jovens para a discussão construtiva do tema sexualidade humana. Eles costumam não se sentir à vontade para receber uma adequada Orientação Sexual, pois identificam claramente a repressão sexual que experimentam em seu meio social, aqui também reproduzida pelos profissionais orientadores sexuais.

Em contato com um conteúdo de Orientação Sexual que prioriza os problemas advindos de uma vivência inadequada da sexualidade e não os aspectos afetivos, prazerosos, e de respeito às relações humanas, os jovens costumam não perceber uma relação coerente entre o conteúdo abordado e suas próprias experiências reais concretas. Comenta-se que o sexo traz problemas, mas a maioria dos jovens percebe suas experiências sexuais como prazerosas, surgindo aí um paradoxo.



Desta forma, urge a necessidade da discussão de conteúdos adequados à realidade dos jovens para que eles possam realmente tomar atitudes responsáveis na vivência de suas sexualidades. Assim, um programa efetivo de Orientação Sexual deve reconhecer o exercício prazeroso da sexualidade, sem deixar de contemplar as medidas de proteção à saúde e os métodos contraceptivos para tornar possível a emergência de maternidades e paternidades responsáveis, no momento de escolha consciente de cada pessoa que deseje ter filhos.

Nos dias atuais, percebe-se a crescente preocupação de alguns pais e educadores diante do número de gestações na adolescência. Segundo o Ministério da Saúde, enquanto a taxa de fecundidade de mulheres adultas tem caído nas últimas quatro décadas, entre as mulheres jovens existe uma relação inversamente proporcional. “Desde os anos 90, a taxa de fecundidade entre adolescentes aumentou 26%.

Tal preocupação mobiliza e estimula o avanço das ações em orientação sexual, o que pode ser intensamente benéfico para os jovens, visto que eles poderão ter maior acesso a programas desta natureza. No entanto, cabe questionar se pais e educadores ainda mantêm seu foco sob uma concepção repressiva da sexualidade humana, desejando que uma Orientação Sexual possa produzir uma atitude sexualmente abstinente dos jovens brasileiros, desejo que se mostra absolutamente inalcançável e indesejável. De outro modo, a preocupação advinda dos pais e educadores quanto ao número de gestações na adolescência pode ser um ponto de partida para propiciar espaços abertos de discussão, onde o jovem possa refletir sobre sua própria sexualidade, no sentido de conscientemente poder efetuar escolhas para sua vida, que incluem ter ou não filhos. Para tal escolha, o jovem, que num futuro próximo se tornará um adulto, deve ter conhecimento e autonomia sobre o uso de métodos contraceptivos.

Outra preocupação de pais e educadores que mobiliza a execução de programas de Orientação Sexual são as doenças sexualmente transmissíveis uma vez que, ao iniciar a vida sexual, muitos jovens, ainda que possuam conhecimento de prevenção, não utilizam preservativo.

Infelizmente a maioria dos programas brasileiros de Orientação Sexual não é contínua. Caracterizam-se muitas vezes pelo oferecimento de palestras pontuais sobre sexualidade. Este tipo de programa não atinge os objetivos de propiciar elementos para uma construção adequada do exercício da sexualidade dos jovens. Para trazer efetivos benefícios à juventude, o processo de educação precisa de continuidade, de vínculo, de tempo, de reconhecimento.

#### *Orientação Sexual como tema transversal*

O governo federal brasileiro, através do Ministério da Educação - MEC, em seus Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), estabelece a Orientação Sexual no Ensino Fundamental enquanto tema transversal, isto é, um assunto a ser trabalhado em todas as disciplinas escolares, por quaisquer professores que se sintam mobilizados, sempre que houver espaço na grade curricular ou em horários extraclasses.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, “propõe-se que a Orientação Sexual oferecida pela escola aborde com as crianças e os jovens as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições da sociedade. Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e, principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado. A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus”.

Percebemos o complexo dever atribuído à Orientação Sexual no âmbito escolar na medida em que é sua função a reflexão contínua sobre as informações constantes recebidas pelos jovens em suas relações sociais. Daí decorre a necessidade de que os profissionais que executam programas de Orientação Sexual tenham conhecimentos científicos suficientes e adequados para abordar as demandas cotidianas da juventude em relação à sexualidade. É preciso que, pela Orientação Sexual, os jovens possam formar suas opiniões a respeito do tema para propiciar um pleno exercício de suas sexualidades.

Apesar da clara proposição dos PCN de conceber a Orientação Sexual no âmbito escolar enquanto tema transversal extremamente importante para a formação de valores conscientes pelos jovens em relação à sexualidade, muitas dificuldades têm permanecido no exercício diário desta prática educacional. Como sexo é um assunto intensamente repleto de repressões em nossa sociedade ocidental, muitos educadores não manifestam interesse sobre o tema, deixando de buscar formação adequada para o trabalho de Orientação Sexual com a juventude.

Além dos profissionais diretamente em contato com os jovens, há uma grande parcela de educadores que são dirigentes de estabelecimentos educacionais e, reproduzem as mesmas repressões sociais em relação à sexualidade, não contribuindo positivamente para a execução de bons programas de Orientação Sexual, uma vez que não acreditam que este tema seja importante para a comunidade estudantil ou acreditam que falar sobre sexualidade com jovens estudantes pode induzi-los à prática precoce de relações sexuais.

A Orientação Sexual na escola ainda tem um extenso caminho a ser trilhado para que a sexualidade, presente na vida de todas as pessoas, possa ser tratada (e aprendida) pelos profissionais da educação e seus respectivos educandos sem os massacrantes e silenciadores tabus e com respeito e propriedade, para inibir práticas inadequadas e produzir práticas saudáveis do exercício da sexualidade.

#### *O Educador/Orientador Sexual*

Retomando a discussão sobre a definição dos termos “educação sexual” e “orientação sexual” presente no item “Orientação Sexual X Educação Sexual” deste trabalho, encontramos com maior frequência na literatura especializada o termo “educador sexual” referindo-se àquele profissional que exerce a prática educacional de Orientação Sexual, enquanto prática institucionalizada e sistematizada. Desta forma, neste momento, utilizaremos o termo “educador sexual” para fazermos referência a este profissional especializado e não aos membros da família e demais relações interpessoais dos jovens, que contribuem para a sua educação em um sentido mais amplo, conforme Vitiello.

Segundo Canosa Gonçalves, o desenvolvimento psicosssexual é um processo único e pessoal, que sofre transformações ao longo do processo por diversos aspectos do comportamento sexual humano sendo eles: constituição biológica do indivíduo (hereditariedade, níveis hormonais), relações familiares, padrão econômico, características culturais, adoção da fé, entre outros.

Portanto, o educador sexual, ao realizar sua prática, está inserido neste complexo contexto do comportamento humano e deve intervir nesta realidade. Os jovens com os quais o educador sexual trabalhará trazem em suas histórias de vida diversas realidades, variadas construções biopsicossociais em um mesmo grupo de jovens orientandos. Cabe ao educador sexual ter capacidade para perceber tais diferenças e pautar suas ações de maneira a privilegiar a diversidade, num contexto de respeito às escolhas pessoais de cada jovem. Ao educador sexual é requerida abertura intelectual, moral e



afetiva para tornar possível a realização da Orientação Sexual com jovens tão diversos.

A Orientação Sexual deve ser uma prática ofertada a todos os jovens, mas não uma prática arbitrária e unidimensional, que reproduz os preconceitos repressivos de nossa sociedade. Assim, o educador sexual deve ser flexível em relação às diversas orientações afetivo-sexuais, às religiosidades, enfim, diversas concepções construídas sobre sexualidade na história pessoal de cada jovem. Orientação Sexual “se destina à pessoa humana, com a prerrogativa de igualdade entre os seres humanos, em primeiro lugar”.

O educador sexual deve apresentar adequação sexual, isto é, reconhecer-se enquanto pessoa sexuada, com suas preferências e limites, e não influenciar as decisões dos jovens a partir destas preferências. Diferenciar-se pessoalmente de quem orienta é imprescindível para que o educador sexual possa propiciar condições para reflexão ao jovem para que este possa realizar suas próprias escolhas. **Segundo Canosa Gonçalves um bom educador sexual é “aquele que convive com os jovens no dia-a-dia, que os conhece e é reconhecido por eles, e que tem em sua prática profissional os pressupostos da educação”.**

**Desafiante para o trabalho do educador sexual com jovens é utilizar métodos e técnicas que prendam a atenção deste público, que provoquem reflexão e que sejam capazes de fazer com que o jovem se comprometa consigo próprio e com suas parcerias.**

É imprescindível que o educador sexual possua conhecimentos científicos adequados sobre desenvolvimento humano, constituição dos órgãos sexuais, saúde reprodutiva, métodos de prevenção às DST's e/ou contraceptivos, relacionamentos interpessoais e relações de gênero. Não é necessário que o profissional detenha estes conhecimentos em nível de especialista em sexualidade humana, mas deve continuar buscar atualizar tais saberes, afim de oferecer uma prática de qualidade em relação à Orientação Sexual.

Nesta realidade, o desafio proposto ao orientador sexual é que, através de seu trabalho, possa propiciar condições para que os jovens reflitam a respeito de suas sexualidades e possam exercê-las de maneira saudável. Segundo Vitiello educar é dar ao educando condições e meios para que cresça interiormente.

**Mas afinal como é diversidade sexual/de gênero no ambiente escolar?**

**Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos**

*Marcas epistemológicas*

O modo de compreender a diferença evoluiu no sentido de pensa-la junto com o seu duplo, seu contrário, seu avesso, ou seja, ela é sempre relacional e dificilmente bipolarizada. Esse modo de compreensão aguça a sensibilidade humana e sua condição de experimentar, de se (auto)inventar.

A relevância do debate crítico ancorado no domínio discursivo da heterossexualidade que, pretensiosamente hegemônica e unificada em um modo de ser, desconsidera outras formas que não atendem às suas práticas discursivas. Pensamos que essa situação reflete-se diretamente nas práticas curriculares, prejudicando o entendimento de diversas relações sociais e culturais presentes na escola, e mais amplamente, na sociedade. Estamos entendendo como currículos as ações escolares, culturais e tecnológicas (arquitetura, livros didáticos, vestimentas, músicas, conteúdos e dizeres científicos, meios midiáticos e outros) que, significadas na cultura, ensinam e regulam o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando formas e configurações de viver na sociedade.

*Os equívocos*

Recorda-se que, no Brasil, a homossexualidade deixou de se configurar como doenças nos instrumentos médicos (mais precisamente como desvio mental e transtorno sexual), em fevereiro de 1985. Essa alteração foi fruto de uma intensa campanha, liderada pelo antropólogo Luiz Mott, junto com o Conselho Federal de Medicina (CFM) que, por resolução, retirou a homossexualidade da lista de doença. Sendo importante lembrar que, já em 1973, a *American Psychiatric Association*, afirmara que a homossexualidade não tinha ligação alguma com qualquer tipo de patologia e propusera a sua retirada do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV). Já a Organização Mundial de Saúde (OMS), somente no dia 17 de maio de 1990, reuniu-se em Assembleia Geral e retirou a homossexualidade de sua lista de doenças mentais, declarando que ela não constituía um distúrbio, uma doença ou perversão. Assim, o que antes tinha sido classificado, estabelecido e difundido como desvio e anormalidade, a partir dessa assembleia, seria considerado normal.

Se aceitarmos a sexualidade assim como a experiência estão condicionadas pela necessidade humana de se construir nas interações sociais, culturais e históricas, aceitaremos também que não há uma única sexualidade. A ausência de liberdade impede o movimento de busca pela completude, na qual a sexualidade, como dimensão da humanidade, se constitui.

Existe um nexo entre a sexualidade, a vida e a curiosidade pelo saber. Esse movimento infinito em busca de completude e em busca de conhecimento é fator que constitui o ser humano e seu desejo de liberdade.

No entanto, ainda que pareça contraditório, não confiamos no desejo como princípio, condição e direito de liberdade. Não cremos, em absoluto, que haja desejo anterior a um conjunto de normas ou acordos sociais que o faça livre. Nós o pensamos como criado singularmente, mas em redes de relações.

Sem dúvidas, a compreensão da sexualidade poderá contribuir, de modo significativo, para novas possibilidades de construção de conhecimentos e caminhos de busca do saber. Não se trata, portanto, de aprisioná-la nos discursos sobre o ato sexual, mas de aproveitá-la em seu potencial epistemológico. Essa análise é especialmente oportuna e necessária à escola.

*A discussão na escola*

Na escola, as atitudes de hostilidade às identidades sexuais dissidentes são capazes de gerar inúmeras situações de violências homofóbicas. Algumas, que não se encontram na esfera dos números e dados quantitativos, são vivenciadas no silêncio e ocultadas na invisibilidade.

A discriminação afirma o “direito” dos que discriminam e a subalternidade dos que são discriminados. Nesse sentido, ela é observada nos espaços-tempos escolares. As identidades vinculadas às expectativas de gênero e/ou sexo biológico estão no interior das hierarquizações e classificações sociais, tanto quanto nos currículos e, mais amplamente, nas ações e relações do cotidiano escolar.

A sexualidade, infelizmente, é algo temido e capaz de gerar tantos discursos na sociedade, na ciência e na cultura. Sua estreita relação com o conhecimento amedronta os que se nutrem da arrogância, porque fragiliza suas verdades e certezas.

Foucault<sup>74</sup> nos ajuda a observar que é preciso fortalecer, aprofundar e prosseguir contra a dicotomia e lógica binária, até que as oposições binárias deixem de ter sentido e se consolidem convivências solidárias, em contextos sem discriminações e violências. Como estratégia para fazer difuso o antigo jogo de poder que se instala na relação entre opressor e oprimido, a proposta foucaultiana é a “proliferação” de saberes sobre os seres humanos e as relações e de poder que os oprimem, de tal modo que o modelo jurídico de poder como opressão e regulação deixe de ser hegemônico. Talvez, desse significado de “proliferação” de saberes, possamos retirar as bases para “proliferar” inúmeras e ilimitadas formas de compreender os seres humanos, sem as violências, já tantas vezes vivenciadas, e com tantas exterminações em massa, como na Segunda Guerra, devido à não aceitação do “outro”, a quem se atribui dessemelhança e desigualdade, potencializando os efeitos destrutivos da xenofobia que, em todas as suas manifestações, incluindo as homofóbicas, conduz e justifica a aversão, o domínio ou a eliminação dos “estranhos”, que ameaçam e incomodam o exercício arbitrário do poder.

### ***Diversidade e educação: apontamentos sobre sexualidade e gênero na escola***

Desde as décadas de 1960 e 1970, expressivas mudanças socioculturais e históricas ocorreram, no que se refere às perspectivas das relações de gênero e sexualidade. Essas mudanças se acentuaram de modo significativo, a partir, não apenas da atuação de movimentos sociais, mas também da emergência da discussão da AIDS nos anos 80.

Novas maneiras de entender e discutir as questões foram sendo consideradas, com desdobramentos na esfera social e política (por meio de Organizações Não Governamentais/ONGs, de movimentos sociais e de políticas públicas) e, na esfera acadêmica, com a efetivação de estudos em vários campos de conhecimento, que têm direcionado seu foco para a sexualidade e as relações de gênero, como fenômenos a serem conhecidos de modo mais fundamentado, expandindo sua discussão para outros aspectos, como os das identidades e seus fundamentos históricos e culturais.

Sexo e sexualidade são frequentemente tomados como sinônimos; todavia, sexo admite uma compreensão referida ao aspecto natural, biológico, da distinção física entre o homem e a mulher. No senso comum, o sentido de sexo remete ao ato sexual. Já a sexualidade refere-se à esfera mais ampla, dos sentimentos, das interações entre as pessoas.

Recorda-se e reafirma-se, portanto, que a sexualidade, como construção social, tem absorvido, historicamente, em seus significados, elementos das relações de gênero, frequentemente submetidas a prescrições de como homens e mulheres devem vivenciá-las. Contudo, apesar da sexualidade estar imbricada, implícita ou explicitamente às relações de gênero, essas não são consideradas sinônimas<sup>75</sup>. A vivência da sexualidade não é determinada por normas padronizadas às quais homens e mulheres devem se adaptar. Esse é um dos princípios que motivam e sustentam significados mas amplos da sexualidade e promovem a sua problematização, que incorpora aportes como os que são revistos nas relações de gênero.

### ***Problematização das relações de gênero: revisão de dados históricos e conceituais***

O entendimento das relações de gênero implica a noção de que, no decorrer da vida, por intermédio das mais díspares instituições e práticas sociais, os sujeitos se constituem como homens e mulheres, em uma ação que não é unidimensional,

coerente ou congruente e que também sempre estará inacabada ou incompleta.

Sendo assim, partindo desse pressuposto de incompletude, encontra-se fundamento para realçar a noção de gênero na educação, já que essa disposição teórica expande socialmente a própria ideia de educação, podendo-se entender que educar envolve um conjunto de forças de processos, em cuja dinâmica os sujeitos aprendem a se aceitar como homens e mulheres, na esfera das sociedades e dos grupos que estão inseridos. Essa é mais uma premissa que contribui para a desconstrução de estereótipos que limitam e reduzem a compreensão social, culturalmente contextualizada, de gênero.

### ***Identidades sexuais: revisão de perspectivas de desconstrução de estereótipos***

É oportuno indagar se é plausível que a manifestação aparente de identidades sexuais não normativas na escola colabore para desajustar dispositivo de rejeição ou, ao contrário, para realçá-lo, uma vez que a construção da heterossexualidade e da homossexualidade tem configurado por meio de oposição recíproca. No mesmo sentido, é apropriado indagar sobre o alcance político de transformação para uma escolarização radicalmente não heterossexista e excludente, com base na visibilidade dessas identidades.

Dessa forma, enfatiza-se a relevância da efetivação de pesquisas sobre a presença de sexualidades não normativas no espaço escolar como forma de ampliar vetores de análises dos processos educacionais possivelmente geradores de antagonismos e exclusão que se contrapõem a políticas que realçam o princípio da autonomia na educação inclusiva e, nela, o respeito ao significado plural da diversidade, sem imposição de uma única identidade central, padrão.

Contudo, o que se espera da escola, no interesse de ensinar e aprender, mais amplamente, sobre sexualidade, encontra barreiras em processos de atitudes homofóbicas que ainda permanecem contaminando o seu ambiente.

### ***Ninguém pode calar: homossexualidades e homofobia na escola***

Recorda-se que, desde os anos 90, a preocupação com a prevenção da AIDS e da gravidez na adolescência inseriu-se nas escolas de modo mais evidente e sistematizado. A ideia era a de que várias disciplinas agregassem o assunto de modo conectado com outros temas. No entanto, o tratamento alicerçado em uma ótica biologizante do sexo prosseguiu, sendo o debate sobre a diversidade de orientação sexual ainda incipiente ou, na melhor das hipóteses, relegado a segundo plano.

Espera-se que a instituição escolar, como espaço de formação, local onde se formam cidadãos e se estudam e consolidam direitos, reconheça o problema da discriminação gerada pela homofobia em suas salas de aula e perceba a necessidade de enfrentá-lo, no interesse de que sejam superadas a intolerância e a violência, que se multiplicam em sofrimento, silêncio, invisibilidade, medo e morte física e existencial.

### ***Para saber mais...***

A seguir alguns termos relevantes a serem considerados sobre a diversidade de gênero:

**ASSIMETRIAS DE GÊNERO:** desigualdades de oportunidades, condições e direitos entre homens e mulheres, gerando hierarquias. Por exemplo: no mercado de trabalho.

<sup>74</sup> FOUCAULT, M. *História da sexualidade – A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

<sup>75</sup> LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

**BINARISMO:** forma de pensamento que separa e opõe masculino e feminino, apoiando-se numa concepção naturalizante dos corpos biológicos.

**BISSEXUAL:** pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos;

**CORPO:** inclui além das potencialidades biológicas, todas as dimensões psicológicas, sociais e culturais do aprendizado pelo qual as pessoas desenvolvem a percepção da própria vivência. Não existe um corpo humano universal – mas sim corpos marcados por experiências específicas de classe, de etnia, de raça, de gênero, de idade. Visto que os corpos são significados e alterados pelas diferentes culturas, pelos processos morais, pelos hábitos, pelas distintas opções e possibilidades de desejo, além das diversas formas de intervenção e produção tecnológica. Por isso, o corpo é uma produção histórica.

Foucault ao analisar instituições como escolas, prisões, hospitais psiquiátricos, fábricas, fala das maneiras como as diferentes disciplinas controlam, domesticam, normalizam os corpos. Sua preocupação é com as práticas sociais, sendo que é no corpo que se dá o controle da sociedade sobre os indivíduos. Os corpos apresentam as marcas do processo de passar ou não pela escola como o auto disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo.

Louro parte do pressuposto antropológico de que "os corpos são o que são na cultura", isto é, que os corpos adquirem seu significado apenas através dos discursos na cultura e na história. Essa vertente se afasta das discussões teóricas nas quais o corpo é tido como "natural", no qual o biológico determina o gênero.

**DESIGUALDADE:** é um fenômeno social que produz uma hierarquização entre os indivíduos e/ou grupos que não permite o tratamento igualitário (em termos de mercado de trabalho, de acesso a bens e recursos, para todos e todas).

Essa desigualdade existe na divisão dos atributos entre homens e mulheres. Esse desnível se evidencia em vários contextos: familiar, social, escolar, religioso, econômico, político,... Dessa forma, fica claro que existem fronteiras que separam atitudes e comportamentos tidos como apropriados, válidas e legítimas relacionadas ao sexo masculino e ao feminino.

**DIFERENÇA:** indivíduos e/ou grupos possuem várias formas de distinção e de semelhanças (cor, sexo, idade, nacionalidade). A desigualdade pauta-se por essas diferenças e semelhanças que constituem os indivíduos e/ou grupos.

**DIREITOS SEXUAIS:** direitos que asseguram aos indivíduos a liberdade e a autonomia nas escolhas sexuais, como a de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência. Os direitos sexuais englobam múltiplas expressões legítimas da sexualidade, como por exemplo, o direito à saúde – direito de cada pessoa de ver reconhecidos e respeitados o seu corpo (autonomia), o seu desejo e o seu direito de amar (reconhecimento da diversidade sexual).

**DISCRIMINAÇÃO:** ação de discriminar, tratar diferente, excluir, marginalizar.

**ESTEREÓTIPO:** é uma generalização de julgamentos subjetivos feitos a um grupo ou a um indivíduo. Pode ser atribuindo valor negativo desqualificando-os e impondo-lhes um lugar inferior, ou simplesmente, reduzindo determinado grupo ou indivíduo a algumas características e, assim, definindo lugares específicos a serem ocupados.

**FEMINILIDADE:** se refere às características e comportamentos considerados por uma determinada cultura associados ou apropriados às mulheres.

Caracterizar os comportamentos como "masculinos" ou "femininos" é basear-se nas noções essencialistas do binarismo mulher/homem, isto quer dizer que, atributos que muitas vezes são considerados femininos podem estar baseados no biológico e nas diferenças físicas. Dessa forma, a feminilidade nos homens, bem como a masculinidade nas mulheres, é considerada negativa por agir contra os papéis tradicionais da nossa cultura. Um estereótipo comum para homens homossexuais é de que são efeminados porque utilizam ou exageram comportamentos tidos como femininos, por exemplo.

**GÊNERO:** conceito formulado a partir das discussões trazidas do movimento feminista para expressar contraposição ao sexo biológico e aos termos "sexo" e "diferença sexual", distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e, acentuando através da linguagem, "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo". Não com a intenção de negar totalmente a biologia dos corpos, mas para enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, gênero seria a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos.

**HETERONORMATIVIDADE:** termo utilizado para expressar que existe uma norma social que está relacionada ao comportamento heterossexual como padrão. Dessa forma, a ideia de que apenas o padrão de conduta heterossexual é válido socialmente, colocando em desvantagem os sujeitos que possuem uma orientação sexual diferente da heterossexual.

**HETEROSSEXISMO:** Se refere à ideia de que a heterossexualidade é a orientação sexual "normal" e "natural". Considerar a heterossexualidade como "natural", aponta para algo inato, instintivo e que não necessita de ser ensinado ou aprendido. Ao considerar a heterossexualidade "normal", contrapõe-se a ideia de que as outras orientações sexuais (homossexualidade e bissexualidade, por exemplo) são um desvio à norma e reveladoras de perturbação, não sendo encaradas como um dos aspectos possíveis na diversidade das expressões da sexualidade humana. O heterossexismo funciona através de um sistema de negação e discriminação – a sociedade tende a negar a existência da homossexualidade, tornando-a invisível (em quantos manuais escolares existem referências neutras ou positivas à homossexualidade?) e tende a reprimir e discriminar todos aqueles que se tornam visíveis.

**HETEROSSEXUAL:** quem tem atração sexual por pessoas do sexo oposto ao seu, e relacionamento afetivo-sexual com elas. Heterossexuais não precisam, necessariamente, terem vivido experiências sexuais com pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto para se identificarem como tal.

**HETEROSSEXUALIDADE COMPULSÓRIA:** sistema que acomoda e hierarquiza as relações de gênero, no qual o homem é o modelo para todas as relações, inclusive aquelas em que ele não está presente.

**HOMOAfetivo:** é um termo utilizado para descrever relações entre pessoas do mesmo sexo e tem relação com os aspectos emocionais e afetivos envolvidos na relação amorosa e sexual entre essas pessoas.

**HOMOFOBIA:** termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a

discriminação e à violência contra os homossexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). O termo, no entanto, não se refere ao conceito tradicional de fobia, facilmente associável à ideia de doença e tratados com terapias e antidepressivos. Atualmente, grupos lésbicos, bissexuais e transgêneros, com o intuito de conferir maior visibilidade política à suas lutas e criticar normas e valores postos pela dominação masculina, propõem, também, o uso dos termos lesbofobia, bifobia e transfobia.

Daniel Borrillo faz uma leitura epistemológica e política desse conceito, não para compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas para “analisar a hostilidade provocada por essa forma específica de orientação sexual”. Segundo este autor quando a homossexualidade requer publicamente sua expressão é que se torna insuportável, pois rompe com a hierarquia da ordem sexual. Por isso, a tarefa pedagógica deve ser questionar a heterossexualidade compulsória e mostrar que a hierarquia de sexualidades é tão insustentável quanto a de sexos, bem como incluir a ideia de diversidade sexual em livros e apostilas escolares.

**HOMOSSEXUAL:** é a pessoa que tem atração sexual e afetiva por pessoas do mesmo gênero e relacionamento com elas.

**HOMOSSEXUALIDADE:** é a atração sexual e afetiva por pessoas do mesmo sexo. Cabe uma ressalva, não é correto o uso do termo homossexualismo, porque reveste de conotação negativa, atribuindo-lhe significado de doença e aberração. Por isso, devemos preferir a utilização dos termos homossexualidade, lesbianidade, bissexualidade, travestilidade, transgeneridade e transexualidade.

**IDENTIDADE DE GÊNERO:** Expressão utilizada primeiramente no campo médico-psiquiátrico para designar os “transtornos de identidade de gênero”, isto é, o desconforto persistente criado pela divergência entre o sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto. Entretanto, atualmente, a identidade de gênero corresponde à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. Podemos dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico. É composta e definida por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Os sujeitos têm identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até ser contraditórias. Os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Cabe enfatizar que a identidade de gênero trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres, e não pode ser confundida com a orientação sexual (atração sexual e afetiva pelo outro sexo, pelo mesmo sexo ou por ambos).

**IDENTIDADE SEXUAL:** Identidades sexuais se constituem através das formas como vivemos nossa sexualidade, e refere-se a duas questões diferenciadas:

- 1) é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual;
- 2) é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. Quer dizer, corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual, ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno.

**INTERSEXUAL OU INTERSEX:** a palavra intersexual é preferível ao termo hermafrodita e é um termo usado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições de masculino e feminino, tendo parcial ou completamente desenvolvidos ambos os órgãos sexuais, ou um predominando sobre o outro. A intersexualidade, enquanto transgeneridade é uma condição e não uma orientação sexual. Portanto, as pessoas que se autodenominam intersexuais podem se identificar como homossexuais, heterossexuais ou bissexuais.

**LESBOFOBIA:** termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra as lésbicas (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Ver homofobia.

**MACHISMO:** é a crença de que os homens são superiores às mulheres. É uma construção cultural que definiu que as características atribuídas aos homens, tem um valor maior. Se pensarmos na educação de meninos e meninas, veremos que há um tratamento diferenciado que reproduz as manifestações de machismo nos meninos, e às vezes, nas próprias meninas. Ao incentivar (infidelidade, violência doméstica, esporte, diferença de direitos).

**MASCULINIDADE:** Faz oposição ao termo feminilidade e diz respeito a imagem estereotipada de tudo aquilo que seria próprio dos indivíduos homens, ou seja, às características e comportamentos considerados por uma determinada cultura como associados ou apropriados aos homens. Ver feminilidade, pois são conceitos relacionais que não passíveis de serem entendidos separadamente.

**MASCULINIDADE HEGEMÔNICA:** É um modelo construído socialmente que controla, domina e subestima as diversas formas de expressão de outras masculinidades, tornando-se um padrão de masculinidade.

**MOVIMENTO FEMINISTA:** o movimento feminista surgiu para questionar a organização social, política, econômica, sexual e cultural de uma sociedade profundamente hierárquica, autoritária, masculina, branca e excludente. Sendo assim, o feminismo pode ser entendido como uma luta pela transformação da condição das mulheres, que é pública e também privada. E que pode ser entendida, a partir de três eixos:

- 1) como movimento social e político;
- 2) como política social;
- 3) e como ciência, ampliando os debates teóricos e conceituais (derivando a categoria gênero como analítica de sexo).

Essas vias se entrecruzam, por diversas vezes, para desestabilizar representações, questionar a divisão sexual da sociedade, opor-se à hierarquização dos gêneros e, por isso, as teorias nem sempre podem dissociar-se de suas ações políticas, e vice-versa.

**PODER/RELAÇÕES DE PODER:** nossas definições, crenças, convenções, identidades e comportamentos sexuais têm sido modeladas no interior de relações definidas de poder. Para Michel Foucault, o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. O poder se exerce de diversas formas: poder de produzir os corpos que controla, produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos. Foucault propõe que observemos o poder como uma rede que, capilarmente, se distribui por toda a sociedade. Nas palavras dele: “lá onde há poder, há



resistência e, no entanto (ou melhor, por si mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”.

**PRECONCEITO:** é um pré-conceito uma opinião que se emite antecipadamente alimentada pelo estereótipo, é um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições considerados diferentes ou "estranhos".

**RACISMO:** conjunto de princípios que se baseia na superioridade de uma raça sobre a outra. A atitude racista é aquela que atribui qualidades aos indivíduos conforme seu suposto pertencimento biológico a uma determinada raça. Não é apenas uma reação ao outro, mas é uma forma de subordinação do outro.

**SEXISMO:** atitude preconceituosa que difere homens de mulheres definindo características específicas para cada um, subordinando o feminino ao masculino.

**SEXO BIOLÓGICO:** é o conjunto de características fisiológicas, informações cromossômicas, órgãos genitais, potencialidade individual para o exercício de qualquer função biológica que diferencia machos e fêmeas. Entretanto, o sexo não é simplesmente algo que lhe foi dado pela biologia. Foucault analisa o sexo biológico como um efeito discursivo. O poder cria o corpo ao anunciá-lo sexuado, ao fazer de sua constituição biológica um fator natural que carrega características específicas e torna indiscutível a divisão dos humanos em dois blocos distintos (homens e mulheres). Isto não significa que o corpo não exista de forma sexuada. O que o poder cria é outra coisa: é a importância dada a esse fator corporal (biológico). O sexo produz, interdita, possibilita e regula o corpo limitando certos tipos de escolhas para a produção de um corpo sexuado que seja culturalmente aceitável e inteligível. Assim, o sexo é uma norma através da qual alguém se torna viável.

**SEXUALIDADE:** É aprendida, ou melhor, é construída ao longo de toda a vida, de muitos e diferentes modos, por todos os sujeitos por isso, é entendida como um conceito dinâmico que se modifica conforme as posições do sujeito e suas disputas políticas. A sexualidade tem a ver tanto com o corpo, como também com os rituais, o desejo, a fantasia, as palavras, as sensações, emoções, imagens e experiências. Ela não tem ligação somente com a questão do sexo e dos atos sexuais, mas também com os prazeres e sua relação com o corpo e a cultura compreendendo o erotismo, o desejo e o afeto; até questões relativas a reprodução, saúde sexual, utilização de novas tecnologias.

**TRANSEXUAL:** pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída.

**TRANSFOBIA:** termo usado para descrever vários fenômenos sociais relacionados ao preconceito, a discriminação e à violência contra transexuais (ter desprezo, ódio, aversão ou medo de pessoas com orientação sexual diferente do padrão heterossexual). Ver homofobia.

**TRANSGÊNEROS OU TRANS:** são termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

**TRAVESTI:** pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta a seu

sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pelo Conferência Nacional LGBT em 2008)

**ORIENTAÇÃO SEXUAL:** refere-se ao sexo das pessoas que elegemos para nos relacionar afetiva e sexualmente. Atualmente temos três tipos de orientação sexual: heterossexual, homossexual e bissexual. Contrapõem a OPÇÃO SEXUAL entendida como escolha deliberada e realizada de forma autônoma.

**VIOLÊNCIA DE GÊNERO:** É aquela oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres e apoia-se no estigma da virilidade masculina (legítima defesa da honra) e da submissão feminina.

Quando as vítimas são crianças e adolescentes o Art. 245 do ECA, obriga os profissionais da saúde e educadores e educadoras a comunicarem o fato aos órgãos competentes. Na escola a discriminação é manifestada por meio de apelidos, exclusões, perseguição, agressão física.

### Questões

**01. (SEDUC-SP- Conhecimentos Pedagógicos- FGV)** Leia o fragmento a seguir. *“Além das novas demandas e dos entraves do cenário escolar e suas próprias condições de vida e de trabalho, o professor ainda se depara com outras dificuldades que complicam a realização das intenções dos PCNs de ênfase em parâmetros curriculares não tradicionais, como sexualidade e gênero”.* (Abramovay et al., 2004)

Assinale a alternativa que apresenta a proposta que tem como objetivo mitigar o apresentado no fragmento.

- (A) Suspender a aplicação do tema transversal orientação sexual.
- (B) Deixar o tema da sexualidade e da afetividade como responsabilidade exclusiva dos professores da área de Biologia, já que configuram o “saber competente”.
- (C) Capacitar os professores para lidar com o tema sexualidade.
- (D) Delegar a responsabilidade pela orientação sexual aos movimentos sociais.
- (E) Delegar a responsabilidade pela orientação sexual às famílias dos alunos.

**02. (SEDUC-RJ- Conhecimentos Básicos- Todos os cargos- CEPERJ)** Uma das questões formativas fundamentais da vida humana, incorporadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a orientação sexual. Segundo os PCNs, as questões relativas à orientação sexual devem constituir:

- (A) uma nova disciplina com horário específico de aulas na escola
- (B) uma nova área de conhecimento a ser desenvolvida em interface com as agências de educação permanente da sociedade
- (C) uma área de conhecimento específica do ensino médio e tratada como disciplina
- (D) um tema específico a ser tratado nas aulas de Biologia e Sociologia
- (E) um tema transversal que permeia as diferentes disciplinas e áreas de conhecimento



**03. (IF-PE- Assistente de alunos- IF-PE/2016)** Leia a seguinte sentença: "Temas como gênero, sexualidade e diversidade sexual estão pautados dentro das políticas sociais e devem ser discutidos em diferentes instâncias da sociedade". A expressão "gênero", na sentença transcrita, refere-se

(A) exclusivamente às características físicas e biológicas entre o corpo do homem e da mulher, do menino e da menina.

(B) às diferenças entre o masculino e o feminino que foram construídas a partir do século XXI.

(C) às diferenças entre o masculino e o feminino que foram construídas exclusivamente depois dos movimentos feministas.

(D) às diferenças entre o masculino e o feminino que foram construídas no decorrer da história da humanidade por meio dos costumes, ideias, atitudes, crenças e regras criadas pela sociedade.

(E) exclusivamente às características físicas e biológicas entre o corpo do homem e da mulher, depois que eles atingem a maturidade sexual.

**04. (IF-PE- Assistente de Alunos- IF-PE/2016)** Leia a seguinte sentença: "Temas como gênero, sexualidade e diversidade sexual estão pautados dentro das políticas sociais e devem ser discutidos em diferentes instâncias da sociedade". A expressão "gênero", na sentença transcrita, refere-se

(A) exclusivamente às características físicas e biológicas entre o corpo do homem e da mulher, do menino e da menina.

(B) às diferenças entre o masculino e o feminino que foram construídas a partir do século XXI.

(C) às diferenças entre o masculino e o feminino que foram construídas exclusivamente depois dos movimentos feministas.

(D) às diferenças entre o masculino e o feminino que foram construídas no decorrer da história da humanidade por meio dos costumes, ideias, atitudes, crenças e regras criadas pela sociedade.

(E) exclusivamente às características físicas e biológicas entre o corpo do homem e da mulher, depois que eles atingem a maturidade sexual.

### Respostas

**01.C. / 02. E. / 03. D. / 04. D.**

#### ***A Desigualdade Racial no Contexto Escolar***<sup>76</sup>

Sendo o espaço escolar privilegiado onde acontece boa parte do processo de socialização onde crianças e adolescentes, de diferentes núcleos familiares, estabelecem relações no convívio com a diversidade. A escola torna-se o primeiro contato de vivência das tensões raciais, que podem acontecer de forma natural ou conflituosa, segregando, excluindo, fazendo com que a criança negra tenha em alguns momentos uma postura introvertida. Isso pode acontecer por medo de ser discriminada ou ridicularizada, iniciando assim um processo de desvalorização de seus atributos individuais, que vão de alguma forma interferir na construção de sua identidade, favorecendo a disseminação do preconceito.

Nesse sentido, a construção da identidade, assim como sua manutenção, se constituirá dentro do processo social, quando o olhar do outro poderá ou não proporcionar o reconhecimento ou sentimento de pertença positiva ao grupo social.

Abordar o tema sobre discriminação e preconceito racial no ambiente escolar não é só realizar um discurso de vitimização, mas enfrentar os desafios, dando visibilidade à

problemática envolvida e promovendo uma ampla discussão, motivando a reflexão individual e coletiva na transformação de mentalidades e práticas de qualquer tratamento preconceituoso, através de ações conjuntas no contexto educacional para a reversão da discriminação e das desigualdades em nossa sociedade, desenvolvendo nos alunos a autoconsciência que move o saber ser, se revela no saber-fazer como enfatiza Delors: *...proporciona uma relação dialógica do aluno com o conhecimento, o envolve num processo de aprendizagem que o conduz a assumir compromissos com uma nova prática de vida social. Isto é, uma corresponsabilidade no seu processo de aprendizagem.*

Por isso, é fundamental que os educandos sejam orientados em seu processo de aprendizagem por professores qualificados, com formação para lidarem com as tensas relações produzidas pelo racismo e preconceito, que sejam sensíveis e capazes de conduzir a reeducação nas relações étnico-raciais. É isso, requer estratégias pedagógicas, mudança nos discursos, posturas, formas de tratar as pessoas, reconhecimento dos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desconstrução do mito da democracia racial e envolvimento de todos na construção de um projeto de escola, de educação voltada para um trabalho coletivo de articulação entre os processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

Uma vez que, no âmbito educacional é possível observar as tensas relações étnico-raciais envolvendo a cultura e o padrão estético negro estereotipado, embora 45% da população brasileira seja formada por negros, segundo o censo do IBGE, não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas e preconceituosos. Não que seja na escola a origem de formas de discriminação, entretanto, o preconceito corrente na sociedade perpassa por ali. Assim sendo, ele se dá através de apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura dos cabelos, fazendo pouco de suas tradições, religião e cultura.

A discriminação e o preconceito reproduzidos na escola apresentam um quadro de agressões materiais ou simbólicas, de caráter não apenas físico e/ou moral, mas também psíquico, sobre o alunado negro, repercutindo sobre sua vida social e intrapsíquica, podendo ser um desencadeador ou um entrave ao seu pleno desenvolvimento. Por isso, torna-se fundamental professores capacitados para lidarem com essa situação, afim de desnaturalizar o discurso preconceituoso e promover o respeito à diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira. Diante dessa realidade nos deparamos com muitos profissionais ainda despreparados para agirem com autonomia em situações de discriminação, como afirma.

*[...] há uma preocupação com a maneira pela qual o professor percebe esse aluno. No contexto dessas reflexões, os assuntos que dizem respeito à diversidade étnico-racial em geral e do alunado, em particular, são praticamente ignorados, a despeito dos estudos que articulam relações raciais e educação, já algum tempo virem denunciando o despreparo do professor para lidar com situações que ocorrem em razão dessa diversidade.*

Nessa perspectiva, cabe aos professores estarem bem preparados para assumirem o papel de interventores para transformar essa realidade. De acordo com os PCN's:

<sup>76</sup> Texto adaptado de ZEBRAL, D. F. Rompendo barreiras do preconceito racial no ambiente escolar.

A intencionalidade se faz necessária como produto de uma reflexão que permita ao professor perceber o papel que desempenha nessa questão. É também a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho da superação do preconceito e da discriminação. Trata-se de ter a certeza de que cada um de seus gestos pode fazer a diferença entre o esforço de atitudes inadequadas e a chance de abrir novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade.

A necessidade de subsidiar o trabalho dos professores deve-se a dificuldade que os docentes encontram de como tornar a cultura um eixo central do processo curricular e introduzir uma abordagem multicultural nas práticas pedagógicas. Diante disso, é essencial as iniciativas de formação de professores no interior das escolas conforme afirmam os autores.

*...considera-se que a alternativa viável para as mudanças de postura dos profissionais da Educação, requeridas em favor de uma Educação de qualidade, são os processos de auto formação conjunta e partilhada, sistemática e continuada, que devem ocorrer no interior das escolas, concomitantemente ao exercício da docência e promovidos pelas equipes gestoras dos sistemas de ensino, a partir da responsabilidade das três esferas – municipal, estadual e federal –, e dos gestores das próprias escolas.*

Dessa maneira, possibilitar que professores reflita sobre seus conceitos, amplie seus conhecimentos, analisem e reconheçam a organização da sociedade da qual os alunos fazem parte, tornará o processo educativo democrático e livre de atos opressores, preconceituosos e discriminatórios.

Pressupondo que toda e qualquer proposta de Educação de qualidade e verdadeiramente democrática, que promova a cidadania e diminuição das desigualdades, passa pelos desafios da formação diferenciada para os professores, devido o importante papel que exercem na efetivação das políticas públicas educacionais, a formação dos mesmos deve abordar as relações de preconceito e discriminação de modo dinâmico, participativo e inclusivo. Dessa forma será possível proporcionar aos educadores condições de serem críticos e reflexivos, com potencial para promoverem projetos e ações transformadores no ambiente educacional.

Nesse contexto, promover oficinas interativas a fim de proporcionar aos educadores debater e ampliar os conhecimentos acerca das questões étnico-raciais é possibilitar que os mesmos tenham condições de formar cidadãos livres para pensar no nosso país na perspectiva da afirmação de sua identidade nacional.

O documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais introduziu a temática denominada Pluralidade Cultural para abordar entre outros aspectos, uma crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, provendo assim, uma discussão as práticas racistas dentro da sala de aula.

Um trabalho tendo em vista o estudo desta temática tem como responsabilidade apresentar aos alunos a caracterização do Brasil em toda sua diversidade, as relações possíveis nesta sociedade, bem como os problemas sociais vividos e as transformações cabíveis para uma vida melhor para todos que aqui vivem. Isso porque, considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano.

Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano, PCN. <sup>77</sup>

Trata-se de uma discussão que, no meio escolar, valoriza as questões éticas, na medida em que os alunos conhecem os valores de sua cultura e de outras culturas, tão diferentes da sua e isso promove a necessidade de respeito pelos outros, que só é possível alcançar quando se tem a conscientização da pluralidade cultural que faz parte do cenário brasileiro.

### **Diferenças e Preconceitos na Escola**

É notável que, embora reconheçamos a diversidade do nosso país, fazemos parte de uma sociedade que, de verdade, não conhece o Brasil de fato, pois sempre que tentamos definir os povos que fazem parte do território brasileiro nos utilizamos de estereótipos que descaracterizam a cultura dos mesmos.

Por não conhecer o país, não entender a sua história e todos os problemas vividos aqui, ao longo da colonização, sempre tivemos muito receio de lidar com este tema publicamente e é por isso que muitos professores se mostram, hoje, incapazes de lidar com temáticas como o racismo em sala de aula. Contudo, práticas racistas existem diariamente nas escolas. Consciente ou não, alunos, professores, funcionários se vêm em situações preconceituosas.

Embora trata-se de uma tarefa difícil é responsabilidade da sociedade, de uma forma geral, transformar as pessoas, diminuir as práticas racistas, superar o preconceito, construir e preservar valores que envolvam o respeito entre as pessoas, estabelecer as possíveis relações em meio as diferenças e todo esse processo também passa pela escola, pois como instituição que faz parte da sociedade, ela vive as práticas de discriminação e de desigualdade que promovem a exclusão das pessoas.

Frequentemente, vemos que a escola, quando trata da caracterização do país e do reconhecimento de sua cultura apresenta uma série de equívocos disseminando ainda mais o preconceito. Os conteúdos abordados e apresentados aos alunos privilegiam uma única forma de cultura, a forma aceitável de ser no mundo.

O Brasil é um país rico em diversidade cultural, negros, brancos, europeus, asiáticos entre outros, vivem numa sociedade heterogênea onde poderia existir um grande intercâmbio cultural. Infelizmente na maioria dos casos isso acaba não ocorrendo, na verdade o que acontece é uma segregação daqueles ditos diferentes e isso vai total mente contra os princípios democráticos.

Na escola por sua vez, isso não é diferente, a tão sonhada igualdade também não ocorre já que desde o início a escola é considerada uma instituição seletiva que aplica em sua prática um caráter totalmente elitista. Isso acaba refletindo em uma sociedade igualmente seletiva, cheia de preconceitos, seja ela entre brancos e negros, heterossexuais e homossexuais, cristãos e muçulmanos entre outros.

Conhecer e valorizar a pluralidade etnocultural brasileira; valorizar as várias culturas presentes em nosso país; reconhecer as qualidades de cada cultura, valorizando-as criticamente; repudiar todo tipo de discriminação seja ela de

<sup>77</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ministério da Educação; 2001.

ordem religiosa, étnica, sexual, entre outras; valorizar um convívio pacífico e criativo entre os diferentes; por fim compreender a desigualdade como um problema social passível de mudanças, SOUZA, MOTTA.<sup>78</sup>

Também são necessárias algumas mudanças no cenário escolar para que se reverta esse perverso quadro de discriminação racial na escola:

Uma formação continuada de professores numa perspectiva “afro centrada”; a retirada de material de conteúdo racista do acervo das escolas e a criação de um núcleo específico na secretaria da educação a fim de trabalhar sobre o assunto do ensino de história afro-brasileira, SOUZA, MOTTA.<sup>79</sup>

O ensino de história afro-brasileira já é uma realidade segundo a legislação, devendo ser utilizado com o fim de unir todas as raças numa só.

### **Ensino e Aprendizagem e a Diversidade Cultural**

Ao que se refere às práticas pedagógicas deve-se frisar: o repúdio das práticas racistas e inconstitucionais, a ampliação dos conhecimentos acerca da origem dos povos valorizando-os e utilizando como meio de aprendizagem.

Deve-se usar a pluralidade como mecanismo de aprendizagem e enriquecimento cultural banindo os estereótipos e preconceitos:

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível, PCN.<sup>80</sup>

Numa sala com grande diversidade de alunos, cada um tem sua história, sua origem até mesmo o professor tem uma história de vida particular, assim é necessário haver a interação de um aprender com o outro enriquecendo o conhecimento de todos.

Cabe ao professor o papel de quebrar o trauma causado por muitos séculos de preconceito: Aqui se coloca a sensibilidade em relação ao outro. Compreender que aquele que é alvo de discriminação sofre de fato, e de maneira profunda, é condição para que o professor, em sala de aula, possa escutar até o que não foi dito. Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte que a dor pronunciada, PCN.<sup>81</sup>

Podemos perceber então que se vive, ensina-se e aprende-se a diversidade porque para viver é preciso conhecer o outro, suas diferenças, semelhanças e assim existir um maior desenvolvimento da aprendizagem.

<sup>78</sup> SOUZA, I. S., MOTTA, F. P. C., FONSECA, D.; *Estudos sociológicos e antropológicos*. São Paulo; 2002.

<sup>79</sup> SOUZA, I. S., MOTTA, F. P. C., FONSECA, D.; *Estudos sociológicos e antropológicos*. São Paulo; 2002.

<sup>80</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Ministério da Educação; 2001.

<sup>81</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Ministério da Educação; 2001.

### **Questões**

**01. (IF/PE - Assistente de Alunos - 2016)** Temos, no Brasil, uma grande diversidade cultural e racial. Descendentes de povos africanos e de índios brasileiros, de imigrantes europeus, asiáticos e latino-americanos compõem o cenário brasileiro. Por conta disso, podemos afirmar que:

(A) Atualmente, o termo “pluralidade cultural” não se aplica ao Brasil por causa da Globalização.

(B) A mistura de todas estas raças e etnias não caracteriza a identidade do povo brasileiro.

(C) O Brasil é um país dotado de uma ampla “pluralidade cultural”, ou seja, diferentes culturas foram e são produzidas pelos grupos sociais que fazem parte da nossa história.

(D) A diversidade cultural e racial não interfere nas formas com que os habitantes do Brasil organizaram sua vida social e política.

(E) Ações racistas e discriminatórias não existem na sociedade brasileira por causa da grande diversidade cultural e racial do país.

**02. (SED/SC - Professor - Conhecimentos Gerais - ACAFE)** A diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Com base nesta afirmação, entende-se por diversidade no contexto escolar:

(A) Os negros, homossexuais, meninas e pessoas com necessidades especiais.

(B) Todos que, por sua diversidade, costumam ser tratados socialmente de maneira desigual e naturalizada.

(C) Os quilombolas, índios e pessoas com necessidades especiais.

(D) Os quilombolas, as pessoas com necessidades especiais e os sem terras.

(E) As pessoas com necessidades especiais, negros, crianças e moradores do campo.

### **Respostas**

#### **01. C / 02. B**

#### **Cultura, Diversidade Cultural e Currículo<sup>82</sup>**

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. Acreditamos que tal esclarecimento pode subsidiar a discussão das relações entre currículo e cultura.<sup>83e84</sup>

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

<sup>82</sup> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

<sup>83</sup> BOCOCK, R. The cultural formations of modern society. In: HALL, S. e GIEBEN, B. (Orgs.). *Formations of modernity*. Cambridge: Polity Press/The Open University, 1995.

<sup>84</sup> CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

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 significantes. 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<sup>85</sup>, 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<sup>86</sup> 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<sup>87</sup>.

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

<sup>85</sup> WILLIAMS, R. *The long revolution*. Harmondsworth: Penguin Books, 1984

<sup>86</sup> SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

<sup>87</sup> MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994



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 entrar 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 10.639/2003, 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.

### ***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 socioculturais do contexto em que vivemos e a 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 tornarmos-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 tornarmos-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 temos 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<sup>88</sup>, 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 polo 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 antissociais 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<sup>89</sup> 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"<sup>90</sup>, 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

<sup>88</sup> SKLIAR, C. e DUSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

<sup>89</sup> SKLIAR, C. e DUSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

<sup>90</sup> MCCARTHY, C. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge, 1998.

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*<sup>91</sup>, “para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera”.

A crítica de 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.

### **Contribuições para o Estudo da Pluralidade Cultural no Âmbito da Escola<sup>92</sup>**

Para informar adequadamente a perspectiva de ensino e aprendizagem é importante esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural. A fundamentação ética, o entendimento de preceitos jurídicos, incluindo o campo internacional, conhecimentos acumulados no campo da História e da Geografia, noções e conceitos originários da Antropologia, da Linguística, da Sociologia, da Psicologia, aspectos referentes a Estudos Populacionais, constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexão que, ao voltar-se para a atuação na escola, deve ter cunho eminentemente pedagógico.

Acrescenta-se a essa evidente complexidade o fato de que muitos grupos humanos, de que trata o tema Pluralidade Cultural, têm produzido um saber rico e profundo acerca de si mesmos, particularmente no âmbito de movimentos sociais e de suas organizações comunitárias. Assim, abre-se à escola a possibilidade de empreender, em seu cotidiano, uma reflexão que integra, de maneira ímpar, teoria e prática, reflexão e ação.

A seguir são apresentadas algumas indicações das diferentes contribuições, a título de subsídios chave, a fim de balizar o trabalho pedagógico deste tema, embora não o esgotem. São pistas que o professor poderá seguir aprofundando e ampliando conforme as necessidades de seu planejamento. Visam, sobretudo, explicitar que tratar do povo brasileiro, em seus desafios e conquistas do cotidiano e no processo histórico, exige estudo e preparo cuidadoso que não se confundem, em hipótese alguma, com o senso comum.

### **Fundamentos Éticos**

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social.

A diferença entre o que se tem historicamente pregado como sendo fins e valores da democracia republicana e práticas sociais marcadas pela dominação, exploração e exclusão, torna imperativo o posicionamento ético da escola e do educador, ao mesmo tempo em que se coloca a superação dessa situação, no campo educacional, como um dos maiores desafios da prática pedagógica.

Num mundo que tende cada vez mais à globalização no plano econômico, da qual é ainda desconhecido o conjunto de efeitos sociais, é importante perceber o incessante processo de reposição das diferenças e o ressurgimento de etnicidades. De um lado, esse processo ensina que o fato de as culturas viverem dinâmicas que resultam em sua modificação constante não quer dizer que o sentido da mudança seja único, e conduza fatalmente ao modelo de desenvolvimento dominante. De outro, apresenta com clareza a necessidade da construção de valores e novas práticas de relação social que permitam o reconhecimento e a valorização da existência das diferenças étnicas e culturais, e a superação da relação de dominação e exclusão — ao mesmo tempo em que se constitui a solidariedade.

### **Conhecimentos Jurídicos**

Explicitada no contexto dramático do pós-guerra, quando se indagou como teria sido possível ao ser humano produzir a barbárie do Holocausto e o horror de Nagasaki e Hiroshima, a Declaração Universal dos Direitos Humanos surgiu como a ponte entre o medo e a esperança. Essa ponte, apenas projetada ali, seria preciso ser construída.

Os direitos humanos assumiram, gradativamente, a importância de tema global. Assim como a preservação do meio ambiente, os Direitos Humanos colocam-se como assunto de interesse de toda a humanidade. Se o planeta está ameaçado por políticas de desenvolvimento predatórias, da mesma maneira a miséria e a intolerância em seus diversos matizes promovem no final do século a morte pela fome, a

<sup>91</sup>BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

<sup>92</sup>Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental.

marginalidade extrema, migrações em massa, desequilíbrios internos e, no limite, guerras entre grupos humanos que outrora conviveram em suposta harmonia. A violência em que pode resultar a disputa étnica, religiosa e social, quando a intolerância e o desequilíbrio são levados ao extremo, expressa-se em números: sabe-se que 80% das guerras que ocorrem hoje derivam da intolerância étnica e religiosa em conflitos internos.

A ONU, preocupada com a conquista da paz mundial, promoveu conferências que buscavam um programa de consenso que orientasse os países e os indivíduos quanto à questão dos direitos humanos. A Conferência de Viena de 1993, de cuja declaração o Brasil é signatário, reafirmou a universalidade dos direitos humanos e apresentou as condições necessárias para os Estados promoverem, controlarem e garantirem tais direitos. Sabia-se naquele momento que o tratamento adequado do tema da pluralidade etnocultural era condição para a democracia e fator primordial do equilíbrio social e internacional. Firma-se nesse contexto a responsabilidade do Estado na proteção e promoção das identidades étnicas, culturais, linguísticas e religiosas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é uma das mais avançadas quanto aos temas do respeito à diferença e do combate à discriminação. O Brasil teve, por outro lado, participação ativa nas reuniões mundiais sobre os direitos humanos e sobre minorias. Aqui não se trata, é claro, de exigir conhecimentos próprios do especialista em Direito, mas de saber como se define basicamente a cidadania.

Vale lembrar que dispositivos presentes na Seção “Da Educação”, da Constituição Federal, referentes às comunidades indígenas, também asseguram “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210, § 2º), consolidando o reconhecimento de exigências historicamente apresentadas em trabalhos desenvolvidos pelos povos indígenas, em cooperação notadamente com a sociedade civil.

Alguns aspectos pedagógicos decorrem desse dispositivo. O estabelecimento de escolas indígenas, com proposta pedagógica, organização administrativa e didáticas próprias, atende a uma exigência constitucional, traz enriquecimento pedagógico e introduz exigências adicionais na estruturação do sistema nacional de educação.

O ensino religioso nas escolas públicas é assunto que exige atenção. Tema vinculado, em termos de direito, à liberdade de consciência e de crença, a presença plural das religiões no Brasil constitui-se fator de possibilidade de escolha. Ao indivíduo é dado o direito de ter religião, quando criança, por decisão de seus pais, ou, quando adulto, por escolha pessoal; de mudar de religião, por determinação voluntária ao longo da vida, sem restrições de ordem civil; e de não ter religião, como opção consciente. O que caracteriza, portanto, a inserção social do cidadão, desse ponto de vista, é o respeito, a abertura e a liberdade.

De fato, a configuração laica do Estado é propiciadora dessa pluralidade, no plano social, e se caracteriza por ser impeditiva de rótulos, no plano do cidadão. Ou seja, não há uma predeterminação que vincule compulsoriamente etnias e religiões, origem de nascimento e percursos de vida.

É nesse sentido que se define a postura laica da escola pública como imperativo no cumprimento do dever do Estado referente ao estabelecimento pleno de uma educação democrática, voltada para o aprimoramento e a consolidação de liberdades e direitos fundamentais da pessoa humana.

Não se trata, é claro, de mostrar um Brasil perfeito e irreal, mas as possibilidades que se abrem com trabalho, embates e entendimentos, mediante a colocação em prática de instrumentos jurídicos já disponíveis.

### **Conhecimentos Históricos e Geográficos**

O estudo da ocupação do território nacional e da constituição da população pode ser empreendido por intermédio da trajetória das etnias no Brasil. Tarefa complexa, esse estudo traz tanto a compreensão da produção das riquezas, da miséria e da injustiça quanto de aspectos que tornaram o Brasil internacionalmente reconhecido como hospitaleiro.

Os aspectos históricos e geográficos expõem uma diversidade regional marcada pela desigualdade, do ponto de vista do atendimento pleno dos direitos de cidadania, de valorização desigual de práticas culturais. A formação histórica do Brasil mostra os mecanismos de resistência ao processo de dominação desenvolvidos pelos grupos sociais em diferentes momentos. Uma das formas de resistência refere-se ao fato de que cada grupo encontrou maneiras de preservar sua identidade cultural, ainda que às vezes de forma clandestina e precária.

A tendência de abafar e encobrir os problemas vividos pela diversidade, enquanto se dá destaque apenas à sua característica de ser um dos potenciais mais férteis, tipicamente brasileiros, levou por muito tempo a acreditar que o racismo era uma mazela social que o Brasil soube evitar. A teoria da integração das raças, tradicionalmente divulgada na maioria das escolas de ensino fundamental, deixou pouco ou nenhum espaço para que se encarassem as reais dificuldades das diferentes etnias no contexto social brasileiro.

Para a compreensão da trajetória das etnias é necessário tratar de temas básicos: ocupação e conquista, escravização, imigração, migração. Outro aspecto particularmente relevante refere-se à importância do estudo dos continentes de origem dos diversos grupos que compõem a população brasileira.

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneíza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria.

Compreender a formação das sociedades europeias e das relações entre sua história, viagens de conquista, entrelaçamento de seus processos políticos com os do continente americano, em particular América do Sul e Brasil, auxiliará professores e alunos a formarem referencial não só de conteúdos específicos, como também da estruturação de processos de influência mútua. Isso é particularmente importante para o momento atual, quando o quadro internacional interfere no cotidiano do cidadão de muitas e variadas formas.

O estudo histórico do continente africano, com sua complexidade milenar, é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos. Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento, que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso.

Da mesma forma, uma visão histórica da Ásia contribui para a compreensão da formação cultural brasileira, tanto no que se refere às tradições quanto em relação aos processos históricos que levaram seus habitantes a imigrarem para as Américas, e em particular para o Brasil, em diferentes

momentos históricos. É relevante, também, o estudo do Oriente Médio, sua história e suas influências na constituição da civilização ocidental.

Esses conhecimentos são subsídios para que se possa compreender o processo de surgimento de tendências, ideias, crenças, sistemas de pensamento, seu percurso por diversos territórios nacionais e continentais, e a ampliação da influência cultural; perceber a criação e recriação constante de tradições, a complexidade da convivência da diversidade em um mesmo território, nem sempre harmonizada, assim como processos internacionais de pressão, e desenvolvimento de processos regionais de construção da paz.

Cada um desses desenvolvimentos poderá estar presente conforme a necessidade e a oportunidade do trabalho em sala de aula. É claro, contudo, que alguns desenvolvimentos conceituais mais elaborados poderão ser deixados para as quintas a oitavas séries, enquanto nas séries iniciais se poderá veicular informações mais simples e promover aproximações conceituais que favorecerão uma futura ampliação em abrangência e profundidade.

### **Conhecimentos Sociológicos**

Toda seleção curricular é marcada por determinantes e fatores culturais, sociais e políticos, que podem ser analisados de forma isolada, para efeito de estudo, mas que se encontram amalgamados no social. Conhecimentos sociológicos são indispensáveis na discussão da Pluralidade Cultural, pelas possibilidades que abrem de compreensão de processos complexos, onde se dão interações entre fenômenos de diferentes naturezas.

Atuando em campo social marcado historicamente pela exclusão de grandes contingentes da população, a escola pode fortalecer sua atuação tanto mais quanto seja conhecedora dos problemas presentes na estrutura socioeconômica, de como se dão as relações de dominação, qual o papel desempenhado pelo universo cultural nesse processo.

Embora tenha sido muito salientado o papel de reprodutora de mecanismos de dominação e exclusão, atribuído historicamente à escola, cabe lembrar que potencializar suas possibilidades de resistência e transformação depende também, ainda que não exclusivamente, das opções e das práticas dos educadores. Nesse sentido, além das diversas contribuições da Sociologia, aspectos particulares voltados para a discussão curricular têm sido desenvolvidos por autores que se ocupam da Sociologia da Educação, Sociologia do Currículo. Nesses estudos, os vínculos entre escola e democracia, escola e cidadania, e democracia e currículo são analisados, permitindo uma reflexão voltada especificamente para o interior da escola e da sala de aula, no que se refere a esses assuntos.

Os conhecimentos sociológicos permitem uma discussão acurada de como as diferenças étnicas, culturais e regionais não podem ser reduzidas à dimensão socioeconômica de classes sociais, assim como das formas como ambas se retroalimentam.

A desatenção à questão da diferença cultural tem sido instrumento que reforça e mantém a desigualdade social, levando a escola a atuar, frequentemente, como mera transmissora de ideologias. Por outro lado, a injustiça socioeconômica se apoia em preconceitos e discriminações de caráter etnocultural de tal forma que, muitas vezes, não é possível saber se a discriminação vem pelo fato étnico, pelo socioeconômico, ou por ambos.

A discussão sociológica colabora para a escola e o professor enfrentarem o desafio que lhes está colocado, qual seja, o de ser parte de certa realidade social injusta, dela sofrer influências, e, ainda assim, garantir a possibilidade de educar o aluno como cidadão em formação, de forma que atue como sujeito sociocultural, voltado para mudanças, para a busca de caminhos de transformação social.

### **Conhecimentos Antropológicos**

Há relações presentes em diferentes grupos e sociedades humanas que não se explicam exclusivamente pelo socioeconômico, nem se reduzem a estados afetivos e psicológicos. São exemplos, a relação do ser humano com a organização de seu grupo, com o sagrado, o mágico, o sobrenatural, a relação com o patrimônio cultural, tudo o que o precede e sucede. Trata-se de fatos que caracterizam a existência da cultura, especificidade exclusiva da vida humana.

A Antropologia caracteriza-se como o estudo das alteridades, no qual se afirma o reconhecimento do valor inerente a cada cultura, por se tratar daquilo que é exclusivamente humano, como criação, e próprio de certo grupo, em certo momento, em certo lugar. Nesse sentido, cada cultura tem sua história, condicionantes, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento de outra.

A variabilidade interna presente em cada cultura também é objeto de estudo da Antropologia, tornando possível compreender variáveis formas de organização humana, convivendo dentro de visões de mundo semelhantes.

É também nos conhecimentos antropológicos que se encontram subsídios para entender algumas das questões mais difíceis de nosso tempo, que vai ao encontro do terceiro milênio. Em particular, a temática étnica, cada vez mais presente em um mundo que se complexifica de maneira crescente, sob aparência de homogeneização, assim como o estudo das mutações culturais, que se apresentam com ritmos distintos, em diferentes grupos.

Assim, falar de cultura é tratar de permanências e mudanças, de manifestações patentes, que expressam, com frequência, o latente — atuante, embora nem sempre perceptível em termos objetivos.

É preciso considerar que não se trata, aqui, do sentido mais usual do termo cultura, empregado para definir certo saber, ilustração, refinamento de maneiras. No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existindo homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou.

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles são mais tarde introduzidos nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe.

A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores. O grupo social transforma e reformula constantemente esses códigos, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade.

Entretanto, o processo de mudança intrínseco a qualquer cultura já foi entendido como desfiguração da cultura tradicional, desvio e perda, o que, do ponto de vista aqui colocado, é uma ideia incorreta. É preciso compreender esse caráter intrínseco da mudança, do ponto de vista dos grupos culturais, diferente de intromissões de elementos externos que sugerem ou impõem fatores estranhos à cultura, ou até de transplantos culturais.

A cultura pode assumir um sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida



democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia.

Alguns temas, conceitos e termos da temática da Pluralidade Cultural dependem intrinsecamente de conhecimentos antropológicos, por referirem-se diretamente à organização humana, na qual se coloca a diversidade.

Assim, o termo “raça”, de uso corriqueiro e banal no cotidiano, vem sendo evitado cada vez mais pelas ciências sociais pelos maus usos a que se prestou.

Nas ciências biológicas, raça é a subdivisão de uma espécie, cujos membros mostram com frequência um certo número de atributos hereditários. Refere-se ao conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, o formato do crânio e do rosto, tipo de cabelo, etc., são semelhantes e se transmitem por hereditariedade. O conceito de raça, portanto, assenta-se em um conteúdo biológico, e foi utilizado na tentativa de demonstrar uma pretensa relação de superioridade/inferioridade entre grupos humanos.

A diversidade das sociedades humanas não se explica pela diferença genética — a variação dos caracteres genéticos internos de qualquer grupo é muito grande —, mas sim pela cultura. A divisão biológica da espécie humana não implica hierarquia, ainda que diferentes visões de mundo expliquem de múltiplas formas a diversidade humana. Do ponto de vista de dignidade, de Direitos Universais, há uma só humanidade.

Convém lembrar que o uso do termo “raça” no senso comum é ainda muito difundido, variando da ideia de reafirmação étnica, de forma a distinguir singularidades de potencial e demanda, como aquele que é feito comumente por movimentos sociais, a usos ostensivamente pejorativos, que alimentam racismo e discriminação.

Cabe, aqui, introduzir o conceito de etnia, que substitui com vantagens o termo “raça”, já que tem base social e cultural. “Etnia” ou “grupo étnico” designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. “Etnicidade” é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico, que frequentemente se autodenomina comunidade. Já o “etnocentrismo” — tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo, e de pensar sobre o outro também apenas a partir de seus próprios valores e categorias — muitas vezes dificulta um diálogo intercultural, impedindo o acesso ao inesgotável aprendizado que as diversas culturas oferecem.

Por isso, é errado, conceitual e eticamente, sustentar argumentos de ordem racial/étnica para justificar desigualdades socioeconômicas, dominação, abuso, exploração de certos grupos humanos. Historicamente, no Brasil, tentou-se justificar, por essa via, injustiças cometidas contra povos indígenas, contra africanos e seus descendentes, da barbárie da escravidão a formas contemporâneas de discriminação e exclusão, desses e outros grupos étnicos e culturais, em diferentes graus e formas. A escola deve posicionar-se criticamente em relação a esses fatos, mediante informações corretas, cooperando no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação.

### **Linguagens e Representações**

Trata-se, aqui, de trabalhar diferentes linguagens que ampliam as possibilidades de expressão para além da verbal, forma predominante de comunicação na maioria das sociedades. Integrada aos conhecimentos antropológicos,

permitirá o entendimento da importância de diferentes códigos linguísticos, de diferentes manifestações culturais e sua compreensão no campo educacional, como fator de integração e expressão do aluno, respeitando suas origens.

Tratando especificamente da temática das línguas, abrem-se muitas possibilidades de transversalização com Língua Portuguesa, por exemplo, pela valorização de diferentes formas de linguagem oral e escrita, pelo respeito às manifestações regionais, pela possibilidade de contato e integração com a diversidade de línguas e de linguagens presentes na vida de crianças e adolescentes no Brasil.

Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só ampliação de horizontes, como também compreensão da complexidade do País. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso dessas centenas de línguas. Pode, com isso, promover não só a reflexão metalinguística, como também a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias.

Saber da existência de diferentes formas de bilinguismos e multilinguismos, presentes em diferentes regiões — assim como ver-se reconhecida e presente neste tema transversal, aberto às suas próprias singularidades regionais, étnicas e culturais — será extremamente relevante na construção desse conhecimento e na valorização do que é a pluralidade cultural brasileira. São exemplos de tais bilinguismos e multilinguismos as vivências de escolas indígenas, escolas de regiões de fronteiras geopolíticas do Brasil, escolas vinculadas a grupos étnicos, existentes em particular em grandes centros urbanos, regionalismos na fala cotidiana de tantas escolas espalhadas pelo País.

Por outro lado, o desenvolvimento de outras linguagens será muito importante, permitindo transversalizar, em particular, com Educação Física e Arte. A música, a dança, as artes em geral, vinculadas aos diferentes grupos étnicos e a composições regionais típicas, são manifestações culturais que a criança e o adolescente poderão conhecer e vivenciar. Dessa forma enriquecerão seu conhecimento sobre a diversidade presente no Brasil, enquanto desenvolvem seu próprio potencial expressivo.

### **Conhecimentos Populacionais**

Embora estejam presentes ao longo da discussão referente à trajetória das etnias no Brasil, os conhecimentos populacionais precisam ser aqui lembrados, por constituírem fonte de informação relevante, sobretudo a partir do segundo ciclo.

Dados estatísticos sobre a população brasileira conforme distribuição regional, densidade demográfica, em relação com dados como renda per capita, PIB per capita, fornecem um quadro informativo de como se vive no Brasil. Cotejado com informações provenientes de levantamentos feitos pelos próprios alunos (via correspondência, imprensa, etc.), significarão a possibilidade de um conhecimento mais adequado sobre o Brasil e oportunidade, nas séries finais, de discussão, de debates acerca de políticas públicas alternativas que beneficiem a vida da população.

Da mesma forma, História e Geografia, Ciências Naturais, Orientação Sexual e Saúde possibilitam discutir dados referentes à mortalidade infantil, abortos e esterilizações, com as consequências daí advindas. Um tratamento enriquecedor da temática dos direitos reprodutivos propicia também a análise da relação com questões de raça/etnia.

A escolha dos conteúdos e abordagens pode nortear-se por questões como: quais características são relevantes quanto à relação entre composição populacional, aspectos culturais, distribuição de renda, qualidade de vida e o papel da educação? Que relações perversas estabeleceram-se, historicamente, entre exclusão socioeconômica e



determinados grupos, que estão exigindo ações específicas? Que dados são relevantes para uma compreensão integrada de áreas sociais, como educação e saúde, por exemplo?

Esses conhecimentos poderão, assim, oferecer subsídios preliminares que permitam construir a compreensão do entrelaçamento de componentes sociais, culturais e populacionais na definição da qualidade de vida, além de possíveis formas de ação voltadas para a melhoria dessa qualidade.

### **Conhecimentos Psicológicos e Pedagógicos**

Alguns aspectos presentes na escola, ligados à questão da expectativa, da estigmatização, da autoestima, da conduta na atividade educativa, com a necessária reciprocidade entre educador e educando, fazem do tema Pluralidade Cultural fim e meio.

Do ponto de vista psicopedagógico, conhecimentos que tragam ao professor a compreensão do fracasso e do sucesso que se apresentam como sendo mais da escola e de sua atividade didática, e não só dos alunos, levam à redefinição de procedimentos em sala de aula.

Evitar atitudes que “produzam” o fracasso escolar é uma possibilidade aberta ao professor. Um dos aspectos mais complexos quanto ao atendimento adequado à criança e ao adolescente refere-se às expectativas de homogeneização. Várias contribuições se apresentam para a conduta pedagógica, sendo, porém, a mais decisiva aquela que intervém nas situações de discriminação, seja qual for o motivo.

Com relação à discriminação, sabe-se que um de seus fundamentos psicológicos é o medo. Falar sobre isso explicitamente, como um dos muitos e complexos motivos que levam à discriminação, permite que se possa tratar o medo como o que é de fato: manifestação da insegurança, muitas vezes plantada em cada um de maneira arcaica, que pode ser revertida apenas quando encarada e trabalhada.

É preciso esclarecer, também, que a discriminação ocorre como uma relação em que há dois polos. No polo que discrimina, o medo se apresenta como reação ao desconhecido, visto como ameaçador. Quem tem a cor da pele diferente, ou fala de tradições — étnicas, religiosas, culturais — desconhecidas, confronta seu interlocutor com sua própria ignorância de mundos diferentes do seu. É a figura do “estranho”, do “estrangeiro”, que, por escapar da apreensão comum, pode ser rotulado de “esquisito”.

Esse medo se alimenta de si mesmo, ou seja, quanto mais medo, mais se busca distância do objeto do medo. Há estudos que demonstram que nos conflitos inter-étnicos, quanto maior o medo, maior a violência presente nas reações.

Uma forma de trabalhar e superar esse tipo de medo é com informação. Trata-se, portanto, de buscar conhecer aquele que atemoriza. Esse conhecimento se dá por intermédio de textos, fitas de vídeo, jornais e boletins informativos de grupos organizados pelas diferentes comunidades. Contudo, a fonte mais importante de conhecimento desse “desconhecido que atemoriza” é ele mesmo. Assim, trata-se de, potencializando ao máximo a prática da transversalidade, oferecer informações, nas diversas áreas, que permitam esse conhecimento mútuo, tanto dos alunos entre si, quanto em relação a candidados, brasileiros de diferentes origens socioculturais. Trata-se também de recuperar, de forma não-depreciativa, conhecimentos que os grupos étnicos e sociais têm, permitindo, ainda, que se evidencie o saber emergente, aquele que está em elaboração como parte do processo social de conscientização e afirmação de identidades e singularidades.

No polo em que se encontra aquele que é discriminado, o medo se apresenta como ameaça permanente, na qual a discriminação se dirige à sua forma extrema, aquela na qual se busca eliminar fisicamente quem é discriminado. É importante observar que a discriminação reveste-se sempre de conteúdos

de violência, ainda que em sua forma simbólica. Tal violência provoca o medo da eliminação, seja de forma extrema, seja manifestada como exclusão. Assim, é decisivo propiciar elementos ao aluno para que repudie toda forma de exclusão social, por meio sobretudo da prática cotidiana de procedimentos voltados para o princípio da equidade.

### **Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Pluralidade Cultural**

O tema Pluralidade Cultural propõe que sejam revistas e transformadas práticas arraigadas, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos acerca das gentes do Brasil, suas histórias, trajetórias em território nacional, valores e vidas. O trabalho volta-se para a eliminação de causas de sofrimento, de constrangimento e, no limite, de exclusão social da criança e do adolescente. Além disso, o tema traz oportunidades pedagogicamente muito interessantes, motivadoras, que entrelaçam escola, comunidade local e sociedade: ampliando questões do cotidiano para o âmbito cosmopolita e vice-versa, colocando-se assim, simultaneamente, como objetivo e como meio do processo educacional.

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar - e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas.

No âmbito instrumental, o tema permite a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes ao respeito e à valorização de suas origens culturais, sem qualquer discriminação. Exige do professor atitudes compatíveis com uma postura ética que valoriza a dignidade, a justiça, a igualdade e a liberdade. Exige, também, a compreensão de que o pleno exercício da cidadania envolve direitos e responsabilidades de cada um para consigo mesmo e para com os demais, assim como direitos e deveres coletivos. Traz, para os conteúdos relevantes no conhecimento do Brasil, aquilo que diz respeito à complexidade da sociedade brasileira: sua riqueza cultural e suas contradições sociais.

Ao mostrar as diversas formas de organização social desenvolvidas por diferentes comunidades étnicas e diferentes grupos sociais, explicita que a pluralidade é fator de fortalecimento da democracia pelo adensamento do tecido social que se dá, pelo fortalecimento das culturas e pelo entrelaçamento das diversas formas de organização social de diferentes grupos.

Esse tema necessita, portanto, que a escola, como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e ao afirmar um compromisso com a cidadania, coloque em análise suas relações, suas práticas, as informações e os valores que veicula. Assim, a temática da Pluralidade Cultural contribuirá para a vinculação efetiva da escola a uma sociedade democrática.

### **Ensinar Pluralidade Cultural ou viver Pluralidade Cultural?**

Pela educação pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Contudo, ao mesmo tempo em que não se aceita que permaneça a atual situação, em que a escola é cúmplice, ainda que só por omissão, não se pode esquecer que esses problemas não são

essencialmente do âmbito comportamental, individual, mas das relações sociais, e como elas têm história e permanência. O que se coloca, portanto, é o desafio de a escola se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente perante elas.

Assim, cabe à escola buscar construir relações de confiança para que a criança possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser em formação, e para que a manifestação de características culturais que partilhe com seu grupo de origem possa ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida, que não seja impeditiva do desenvolvimento de suas potencialidades pessoais.

É possível identificar no cotidiano as muitas manifestações que permitem o trabalho sobre pluralidade: os fatos da comunidade ou comunidades do entorno escolar, as notícias de jornal, rádio e TV, as festas das localidades, estratégias de intercâmbio entre escolas de diferentes regiões do Brasil, e de diferentes municípios de um mesmo Estado.

A escola deve trabalhar atenta às limitações éticas. Assim, quando se fala de alguma comunidade, é preciso ter certeza de que se referem a conhecimentos reconhecidos por essas comunidades como verdadeiros. Então, como conseguir informações? Nesse sentido, a prática de intercâmbio escolar e da consulta a órgãos comunitários e de imprensa, inclusive das próprias comunidades, é instrumento pedagógico privilegiado. Com isso, será possível transformar a possibilidade de obter informações das comunidades em fator de responsabilização social pelos rumos da discussão, da formação de crianças e adolescentes.

É importante abrir espaço para que a criança e o adolescente possam manifestar-se. Viver o direito à voz é experiência pessoal e transferível, que permite um oportuno e rico trabalho de Língua Portuguesa. Assim também o exercício efetivo do diálogo, voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos acerca de eventuais preconceitos e estereótipos é componente fortalecedor do convívio democrático.

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível.

O simples fato de os alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens, assim como cada professor ter, ele próprio, uma origem pessoal, e os outros auxiliares do trabalho escolar terem também, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação “entre diferentes”, na qual cada um aprende e cada um ensina. O convívio, aqui, é explicitação de aprendizagem a cada momento: o que um gosta e o outro não, o que um aprecia e o outro, talvez, despreze.

Aprender a posicionar-se de forma a compreender a relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas, é aprender o respeito ao outro. Ensinar suas próprias práticas, histórias, gestos, tradições, é fazer-se respeitar ao dar-se a conhecer.

Para o aluno, importa ter segurança da aceitação de suas características, ter disponível a abertura para que possa dar-se a conhecer naquelas que sejam experiências particulares suas ou do grupo humano a que se vincule e receber incentivo para partilhar com seus colegas a vivência que tenha fora do mundo da escola, mas que possa ali ser referida, como contribuição sua ao processo de aprendizagem. Resumindo, trata-se de oferecer à criança, e construir junto com ela, um ambiente de respeito, pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão; de valorização, pela incorporação das contribuições que venha a trazer.

É claro que aquilo que se apresenta para o aluno é idêntico ao que se apresenta para o professor e demais funcionários da escola: uma organização escolar que saiba estar atenta às singularidades dos profissionais que ali atuam, respeitando suas características próprias, entendendo que esse respeito é a base para a atuação profissional, e tal respeito não é incompatível com o respeito às normas institucionais, embora possa, às vezes, exigir flexibilidade em sua aplicação (por exemplo, os feriados religiosos).

Tal atuação não é simples e exige por parte do professor a consciência de que ele mesmo estará aprendendo, uma vez que nessa área a prática do acobertamento é muito mais frequente que a prática do desvelamento.

A prática do acobertamento é a mais usual, porque assim se estabeleceu no campo social. Vive-se numa realidade na qual a simples menção da palavra discriminação assusta, uma vez que se convencionou aceitar sem discussões a ideia de que no Brasil todos se entendem e são cordiais e pacíficos (o “mito da democracia racial”). Mais ainda, muitas vezes a ideia de aceitar que o preconceito existe gera tanto o medo de ser acusado de ser preconceituoso como o medo de ser vítima de preconceito. Essa atitude é o que se chama, popularmente, de “política de avestruz”, na qual, por se fazer de conta que um problema não existe, tem-se a expectativa de que ele deixe, de fato, de existir.

Na escola, a prática do acobertamento se dá quando se procura diluir as evidências de comportamento discriminatório, com desculpas muitas vezes evasivas. Um professor pode ter tratado um aluno mal “porque estava nervoso”, ou a ofensa de uma criança contra outra é tratada como se fosse um simples descuido, uma distração.

A prática do desvelamento, que é decisiva na superação da discriminação, exige do professor informação, discernimento diante de situações indesejáveis, sensibilidade ao sentimento do outro e intencionalidade definida na direção de colaborar na superação do preconceito e da discriminação.

A informação deverá permitir um repertório básico referente à pluralidade étnica suficiente tanto para identificar o que é relevante para a situação escolar como para buscar outras informações que se façam necessárias.

O discernimento é indispensável, de maneira particular, quando ocorrem situações de discriminação no cotidiano da escola. Enfrentar adequadamente o ocorrido, significa tanto não escapar para evasivas quanto não resvalar para o tom de acusação. Se o professor se cala, ou trata do ocorrido de maneira ambígua, estará reforçando o problema social; se acusa, pode criar sofrimento, rancor e ressentimento. Assim, discernir o ocorrido, no convívio, é tratar com firmeza a ação discriminatória, esclarecendo o que é o respeito mútuo, como se pratica a solidariedade, buscando alguma atividade que possa exemplificar o que diz, com algo que faça, junto com seus alunos.

Aqui se coloca a sensibilidade em relação ao outro. Compreender que aquele que é alvo da discriminação sofre de fato, e de maneira profunda, é condição para que o professor, em sala de aula, possa escutar até mesmo o que não foi dito. Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada. Poder expressar o que sentiu diante da discriminação significa a chance de ser resgatado da humilhação, e de partilhar com colegas seus sentimentos. Ou seja, trata-se de ensinar a dialogar sobre o respeito mútuo, num gesto que pode transformar o significado do sofrimento, ao fazer do ocorrido ocasião de aprendizagem. A sensibilidade, aqui, exige a atenção para a reação que a criança esteja apresentando, para sua maior ou menor disposição para tratar do assunto exatamente no momento ocorrido, ou em situação posterior.

A intencionalidade se faz necessária como produto de uma reflexão que permita ao professor perceber o papel que desempenha nessa questão. É também a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho da superação do preconceito e da discriminação. Trata-se de ter a certeza de que cada um de seus gestos pode fazer a diferença entre o reforço de atitudes inadequadas e a chance de abrir novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade.

A prática do desvelamento exige perspicácia para responder adequadamente a diferentes situações que serão, na maioria das vezes, imprevisíveis. Devido a essa imprevisibilidade, a forma de desenvolver tal perspicácia é preparando-se com leituras, buscando informações e vivências, estando atento aos gestos do cotidiano, explicitando valores, refletindo coletivamente na equipe de professores. Desenvolve-se, assim, como uma forma de procurar entender a complexidade da vida e do comportamento humano.

Essa informação deve ser buscada de maneira intencional e pode se fazer de maneira lúdica: conhecer os cantos, as lendas, as danças, as peculiaridades nas quais uma criança pode ensinar a outra aquilo que é característico do grupo humano do qual participa.

Esse conhecimento recíproco respeitoso é mais que verbal. Deverá incluir linguagens diversificadas, bem como a possibilidade de o aluno assumir o papel de educador naquilo que lhe seja próprio. Nesse sentido, o professor deverá cooperar, ao mesmo tempo em que aprende com o restante da classe. Observe-se que essa vivência, em si, será extremamente importante, por trazer para o aluno a possibilidade de constatar que a sociedade se apresenta, em sua complexidade, como um constante objeto de estudo e aprendizagem, onde todos sempre têm a aprender.

Assim, a problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa, ao invés de se manter em uma zona de sombra que leva à proliferação da ambiguidade nas falas e nas atitudes, alimentando com isso o preconceito, pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar como um todo.

#### ***Ensinar a pluralidade ou viver a pluralidade?***

Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação fornece.

#### ***Questões***

**01. (Prefeitura de Itaquitinga - Pedagogo IDHTEC - 2016)** A Lei nº 10.639/2003, torna obrigatório o estudo da História e Cultura Afro Brasileira e Africana:

- (A) Nos estabelecimentos oficiais de ensino e nas comunidades indígenas e quilombolas.
- (B) Na Educação infantil e ensino fundamental de escolas públicas.
- (C) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.
- (D) Nas escolas confessionais e de movimentos populares.
- (E) Em todos os níveis e modalidades de ensino através da criação de uma nova disciplina curricular.

**02. (UNIRIO - Pedagogo - CESGRANRIO/2016)** Os currículos têm uma estreita relação com a história e a sociedade, refletindo questões sociais de um determinado momento. Os currículos são produtores de sujeitos dotados de classe, etnia e gênero. Nessa perspectiva, o papel do pedagogo na instituição de ensino deve ser o de:

- (A) Premiar os docentes que cumpram o cronograma estabelecido.

(B) Separar os alunos pelas diferenças no seu ritmo de aprendizagem.

(C) Treinar os professores segundo aulas-padrão.

(D) Incrementar a competição entre as diferentes disciplinas do currículo.

(E) Promover a discussão docente sobre o significado dos conteúdos do currículo.

**03. Segundo SILVA (1999), o currículo é o espaço em que os diferentes significados sobre o social e político fazem sentido. Isso só é possível mediante a um currículo...**

(A) que tem como cerne os elementos do processo de ensino e aprendizagem, principalmente a didática e a avaliação.

(B) no qual possamos identificar grupos prioritários, evidenciando o potencial de um todo.

(C) que determinados grupos sociais, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, na qual sua representação se dá através de um conjunto de práticas que favorecem a produção, evidenciando a construção de identidades sociais e culturais.

(D) onde é possível torná-lo em um espaço de crítica cultural, abrindo as portas, na escola, às diferentes manifestações da cultura popular.

(E) cuja organização e gestão, as abordagens disciplinares, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar possuem papel secundário.

**04. (ESAF - MF - Pedagogo)** Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Em relação ao conceito de diversidade e sua relação com o currículo, assinale a opção **incorreta**.

(A) A diversidade é permitida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/96 em função da possibilidade de intervenção das regiões e suas especificidades na criação do currículo escolar.

(B) Conviver com as diferenças é construir relações de respeito e de interpelações que irão contribuir para um espaço hierarquicamente diferenciado entre os participantes.

(C) A presença da parte diversificada no currículo das escolas acaba por ocupar lugar menor na relação hierárquica com os demais conhecimentos.

(D) A diversidade, presente em boa parte dos currículos, aparece nos documentos como um tema, deixando de ser um eixo central de orientação curricular.

(E) A forma como a diversidade é colocada na LDB, apesar de importante, ainda é insuficiente em relação às necessidades do tema e sua relevância social.

**05. (IF/PE - Assistente de Alunos - 2016)** Temos, no Brasil, uma grande diversidade cultural e racial. Descendentes de povos africanos e de índios brasileiros, de imigrantes europeus, asiáticos e latino-americanos compõem o cenário brasileiro. Por conta disso, podemos afirmar que:

(A) atualmente, o termo "pluralidade cultural" não se aplica ao Brasil por causa da Globalização.

(B) a mistura de todas estas raças e etnias não caracteriza a identidade do povo brasileiro.

(C) o Brasil é um país dotado de uma ampla "pluralidade cultural", ou seja, diferentes culturas foram e são produzidas pelos grupos sociais que fazem parte da nossa história.

(D) a diversidade cultural e racial não interfere nas formas com que os habitantes do Brasil organizaram sua vida social e política.

(E) ações racistas e discriminatórias não existem na sociedade brasileira por causa da grande diversidade cultural e racial do país.

### Respostas

01. C. / 02. E. / 03. C. / 04. B. / 05. C.

## Currículo, conhecimento e processo de aprendizagem: as tendências pedagógicas na escola.



### Tendências Pedagógicas<sup>93</sup>

Neste texto adaptado de Luckesi<sup>94</sup>, vamos tratar das concepções pedagógicas propriamente ditas, ou seja, vamos abordar as diversas tendências teóricas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana.

Genericamente, podemos dizer que a perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas. Essa discussão tem uma importância prática da maior relevância, pois permite a cada professor situar-se teoricamente sobre suas opções, articulando-se e autodefinindo-se.

Assim vamos organizar o conjunto das pedagogias em dois grupos:

| <b>Pedagogia Liberal</b>                                                                                                                                | <b>Pedagogia Progressista</b>                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradicional</li> <li>- Renovada Progressivista</li> <li>- Renovada Não Diretiva</li> <li>- Tecnista</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libertadora</li> <li>- Libertária</li> <li>- Crítico-Social dos Conteúdos</li> </ul> |

É evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem. De qualquer modo, a classificação e sua descrição poderão funcionar como um instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática de sala de aula.

### Pedagogia Liberal

A Pedagogia Liberal é voltada para o sistema capitalista e esconde a realidade das diferenças entre as classes sociais. Nessa pedagogia, a escola tem que preparar os indivíduos para a sociedade, de acordo com as suas aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual.

A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da

hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada Escola Nova ou Ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

### - Tendência Liberal Tradicional

Na Tendência Liberal Tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Papel da escola - consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

Conteúdos de ensino - são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. As matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopédica.

Métodos - baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor, observados os seguintes passos:

- Preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior, despertar interesse);
- Apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração);
- Associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração);
- Generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada);
- Aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios).

A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.

Relacionamento professor-aluno - predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.

Pressupostos de aprendizagem - a ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim, é receptiva e mecânica, para o que se

<sup>93</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Edições Loyola.

<sup>94</sup> LUCKESI C. *Tendências Pedagógicas na Prática escolar*



recorre frequentemente à coação. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores.

**Avaliação** - se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercício de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O esforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações).

**Manifestações na prática escolar** - a pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas, predominante em nossa história educacional.

#### - **Tendência Liberal Renovada**

A Tendência Liberal Renovada acentua, igualmente, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana. A escola renovada propõe um ensino que valorize a autoeducação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo.

A Tendência Liberal Renovada apresenta-se, entre nós, em duas versões distintas:

- a **Renovada Progressivista**, ou **Pragmatista**, principalmente na forma difundida pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira (deve-se destacar, também a influência de Montessori, Decroly e, de certa forma, Piaget);

- a **Renovada Não Diretiva** orientada para os objetivos de auto realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais, na formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers.

#### **Tendência Liberal Renovada Progressivista**

**Papel da escola** - a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma consequente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente.

**Conteúdos de ensino** - como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de “aprender a aprender”, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito.

**Método de ensino** - a ideia de “aprender fazendo” está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly,

Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. Os passos básicos do método ativo são:

- Colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma;
- O problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão;
- O aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções;
- Soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor;
- Deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

**Relacionamento professor-aluno** - não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a “vivência democrática” tal qual deve ser a vida em sociedade.

**Pressupostos de aprendizagem** - a motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações.

**Avaliação** - é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são prontos e explicitamente reconhecidos pelo professor.

**Manifestações na prática escolar** - os princípios da pedagogia progressivista vêm sendo difundidos, em larga escala, nos cursos de licenciatura, e muitos professores sofrem sua influência. Entretanto, sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional. Alguns métodos são adotados em escolas particulares, como o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey. O ensino baseado na psicologia genética de Piaget tem larga aceitação na educação pré-escolar. Pertencem, também, à tendência progressivista muitas das escolas denominadas “experimentais”, as “escolas comunitárias” e mais remotamente (década de 60) a “escola secundária moderna”, na versão difundida por Lauro de Oliveira Lima.

#### **Tendência Liberal Renovada Não Diretiva**

**Papel da escola** - formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Rogers<sup>95</sup> considera que o ensino é uma atividade excessivamente valorizada; para ele os procedimentos didáticos, a competência na matéria, as aulas, livros, tudo tem muito pouca importância, face ao propósito de favorecer à pessoa um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal,

<sup>95</sup> ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*.



o que implica estar bem consigo próprio e com seus semelhantes. O resultado de uma boa educação é muito semelhante ao de uma boa terapia.

Conteúdos de ensino - a ênfase que esta tendência põe nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação torna secundária a transmissão de conteúdos. Os processos de ensino visam mais facilitar aos estudantes os meios para buscarem por si mesmos os conhecimentos que, no entanto, são dispensáveis.

Métodos de ensino - os métodos usuais são dispensados, prevalecendo quase que exclusivamente o esforço do professor em desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem dos alunos. Rogers explicita algumas das características do professor "facilitador": aceitação da pessoa do aluno, capacidade de ser confiável, receptivo e ter plena convicção na capacidade de autodesenvolvimento do estudante. Sua função restringe-se a ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças. Assim, o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, como condição para o crescimento pessoal.

Relacionamento professor-aluno - propõe uma educação centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. "Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno. Toda intervenção é ameaçadora, inibidora da aprendizagem.

Pressupostos de aprendizagem - a motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto realização; é, portanto um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Resulta que a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido.

Avaliação - perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação.

Manifestações na prática escolar - o inspirador da pedagogia não diretiva é C. Rogers, na verdade mais psicólogo clínico que educador. Suas ideias influenciam um número expressivo de educadores e professores, principalmente orientadores educacionais e psicólogos escolares que se dedicam ao aconselhamento. Menos recentemente, podem-se citar também tendências inspiradas na escola de Summerhill do educador inglês A. Neill.

#### - Tendência Liberal Tecnista

A tendência Liberal Tecnista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas.

No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência.

Ela "é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário"<sup>96</sup>. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento.

Papel da escola - a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a "aplicação" é competência do processo educacional comum.

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

A pesquisa científica, a tecnologia educacional, a análise experimental do comportamento garantem a objetividade da prática escolar, uma vez que os objetivos instrucionais (conteúdos) resultam da aplicação de leis naturais que independem dos que a conhecem ou executam.

Conteúdos de ensino - são as informações, princípios científicos, leis etc., estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável; os conteúdos decorrem, assim, da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade. O material instrucional encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, nos módulos de ensino, nos dispositivos audiovisuais etc.

Métodos de ensino - consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional.

A **Tecnologia Educacional** é a "aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente"<sup>97</sup>.

<sup>96</sup> KUENZER, Acácia A; MACHADO, Lucília R. S. "Pedagogia Tecnista", in Guiomar N. de MELLO (org.), Escola nova, tecnicismo e educação compensatória, p. 34.

<sup>97</sup> AURICCHIO, Lígia O. Manual de tecnologia educacional, p.25.

Qualquer sistema instrucional (há uma grande variedade deles) possui três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação.

As etapas básicas de um processo de ensino e de aprendizagem são:

- Estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais;
- Análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução;
- Executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos.

O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos etc. O emprego da tecnologia instrucional na escola pública aparece nas formas de: planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação etc., inclusive a programação de livros didáticos).

Relacionamento professor-aluno - são relações estruturadas e objetivas, com papéis bem definidos: o professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto. O aluno é um indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional. Ambos são espectadores frente à verdade objetiva. A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Pressupostos de aprendizagem<sup>98</sup> - as teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual face objetivos preestabelecidos.

Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta. O objetivo da ciência pedagógica, a partir da psicologia, é o estudo científico do comportamento: descobrir as leis naturais que presidem as reações físicas do organismo que aprende, a fim de aumentar o controle das variáveis que o afetam.

Os componentes da aprendizagem - motivação, retenção, transferência - decorrem da aplicação do comportamento operante. Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma: "Se a ocorrência de um (comportamento) operante é seguida pela

apresentação de um estímulo (reforçador), a probabilidade de reforçamento é aumentada". Entre os autores que contribuem para os estudos de aprendizagem destacam-se: Skinner, Gagné, Bloon e Mager.

Manifestações na prática escolar<sup>99</sup> - a influência da pedagogia tecnicista remonta à 2ª metade dos anos 50 (PABAE - Programa Brasileiro-americano de Auxílio ao Ensino Elementar). Entretanto foi introduzida mais efetivamente no final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista.

Quando a orientação escolanovista cede lugar à tendência tecnicista, pelo menos no nível de política oficial; os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68 e 5.692/71, que reorganizam o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus.

A despeito da máquina oficial, entretanto, não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista (planejamento, livros didáticos programados, procedimentos de avaliação etc.) não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada.

### **Pedagogia Progressista**

"Formulação de inspiração marxista que influenciou diversos pedagogos brasileiros em fins de 1970. Trabalha com a educação na perspectiva da luta de classes, ou seja, a escola pode e deve servir na luta contra o sistema capitalista, visando a construção do socialismo. Dessa forma, sua metodologia tem inspiração na teoria do conhecimento marxista, pela dialética materialista, pelo movimento de continuidade e ruptura.

Na sala de aula, parte-se da necessidade e aspirações dos estudantes, com seu cotidiano, com o objetivo de estimular rupturas, sair do imediato e chegar ao teórico e abstrato. Depois desse movimento, espera-se um retorno ao real com uma nova visão que possibilite uma nova ação sobre ele.

Foi proposta pelo educador francês Georges Snyders<sup>100</sup> em pelo menos quatro de suas obras: *Pedagogia progressista, Para onde vão as pedagogias não-diretivas? Alegria na escola e Alunos felizes*.

Opõe-se ao ensino tecnicista, de linha autoritária, adotado por volta de 1970, em que professores e alunos executam projetos elaborados em gabinetes e desvinculados do contexto social e político. Ou seja, a pedagogia progressista procura formar cidadãos conscientes e participativos na vida da sociedade, que leve o aluno a refletir, a desenvolver o espírito crítico e criativo e a relacionar o aprendizado a seu contexto social."<sup>101</sup>

A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências:

- a **libertadora**, mais conhecida como **pedagogia de Paulo Freire**;
- a **libertária**, que reúne os defensores da autogestão pedagógica;
- a **crítico-social** dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

<sup>98</sup> AURICHIO, Lígia de. *Manual de Tecnologia Educacional*;

OLIVEIRA, J.G.A. *Tecnologia Educacional teorias da instrução*.

<sup>99</sup> FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*; GARCIA, Laymert G. S. *Desregulagens - Educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*; CUNHA, Luis A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*.

<sup>100</sup> SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Lisboa, Ed. Almedina.

<sup>101</sup> MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete pedagogia progressista. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. <http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-progressista/>

As versões libertadora e libertária têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não-formal”.

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias 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 aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

### - **Tendência Progressista Libertadora**<sup>102</sup>

Papel da escola - não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação “não-formal”. Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia. Assim, quando se fala na educação em geral, diz-se que ela é uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social.

Tanto a educação tradicional, denominada “bancária” - que visa apenas depositar informações sobre o aluno, quanto a educação renovada - que pretenderia uma libertação psicológica individual - são domesticadoras, pois em nada contribuem para desvelar a realidade social de opressão. A educação libertadora, ao contrário, questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando a uma transformação - daí ser uma educação crítica.

Conteúdos de ensino - denominados “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como “invasão cultural” ou “depósito de informação” porque não emerge do saber popular. Se forem necessários textos de leitura estes deverão ser redigidos pelos próprios educandos com a orientação do educador.

Em nenhum momento o inspirador e mentor da pedagogia libertadora Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que, segundo suas próprias palavras, impede que ela seja posta em prática em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade. Daí porque sua atuação se dê mais a nível da educação extraescolar. O que não tem impedido, por outro lado, que seus pressupostos sejam adotados e aplicados por numerosos professores.

Métodos de ensino - “Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo;

aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido” (...) “O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador”.

Assim sendo, a forma de trabalho educativo é o “grupo de discussão a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor é um animador que, por princípio, deve descer ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Deve caminhar ‘junto’, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada.

Os passos da aprendizagem - codificação-decodificação, e problematização da situação - permitirão aos educandos um esforço de compreensão do “vivido”, até chegar a um nível mais crítico de conhecimento e sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Se nisso consiste o conteúdo do trabalho educativo, dispensam um programa previamente estruturado, trabalhos escritos, aulas expositivas assim como qualquer tipo de verificação direta da aprendizagem, formas essas próprias da “educação bancária”, portanto, domesticadoras. Entretanto admite-se a avaliação da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a auto avaliação feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social.

Relacionamento professor-aluno - no diálogo, como método básico, a relação é horizontal, onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade, sob pena de esta inviabilizar o trabalho de conscientização, de “aproximação de consciências”. Trata-se de uma “não diretividade”, mas não no sentido do professor que se ausenta (como em Rogers), mas que permanece vigilante para assegurar ao grupo um espaço humano para “dizer sua palavra” para se exprimir sem se neutralizar.

Pressupostos de aprendizagem - a própria designação de “**educação problematizadora**” como correlata de educação libertadora revela a força motivadora da aprendizagem. A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. “Esta análise envolve o exercício da abstração, através da qual procuramos alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos”.

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão - ou seja, seu engajamento na militância política.

Manifestações na prática escolar - a pedagogia libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, que tem aplicado suas ideias pessoalmente em diversos países, primeiro no Chile, depois na África. Entre nós, tem exercido uma influência expressiva nos movimentos populares e sindicatos e, praticamente, se confunde com a maior parte das experiências do que se denomina “**educação popular**”. Há diversos grupos desta natureza que vêm atuando não somente

<sup>102</sup> FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade; Pedagogia do Oprimido e Extensão ou Comunicação?*

no nível da prática popular, mas também por meio de publicações, com relativa independência em relação às ideias originais da pedagogia libertadora. Embora as formulações teóricas de Paulo Freire se restrinjam à educação de adultos ou à educação popular em geral, muitos professores vêm tentando colocá-las em prática em todos os graus de ensino formal.

### - **Tendência Progressista Libertária**<sup>103</sup>

Papel da escola - a pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário. A ideia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão "contaminando" todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições "externas", leve para lá tudo o que aprendeu.

Outra forma de atuação da pedagogia libertária, correlata a primeira, é - aproveitando a margem de liberdade do sistema - criar grupos de pessoas com princípios educativos autogestionários (associações, grupos informais, escolas autogestionárias). Há, portanto, um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto do social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo.

A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a "**pedagogia institucional**", pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia.

Conteúdos de ensino - as matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São um instrumento a mais, porque importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica. "Conhecimento" aqui não é a investigação cognitiva do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social. Assim, os conteúdos propriamente ditos são os que resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo e que não são, necessária nem indispensavelmente, as matérias de estudo.

Método de ensino - é na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscam encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria "instituição", graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Trata-se de "colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes, nem dos alunos)". Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo.

O progresso da autonomia, excluída qualquer direção de fora do grupo, se dá num "crescendo": primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar, de modo que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembleias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou

entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, o grupo se organiza de forma mais efetiva e, finalmente, no quarto momento, parte para a execução do trabalho.

Relação professor-aluno - a pedagogia institucional visa "em primeiro lugar, transformar a relação professor-aluno no sentido da não diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e ameaças". Embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e ideias, sem transformar o aluno em "objeto". O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

Se os alunos são livres frente ao professor, também este o é em relação aos alunos (ele pode, por exemplo, recusar-se a responder uma pergunta, permanecendo em silêncio). Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se um aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado, mas o grupo tem responsabilidade sobre este fato e vai se colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. No mais, ao professor cabe a função de "conselheiro" e, outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. Em nenhum momento esses papéis do professor se confundem com o de "modelo", pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

Pressupostos de aprendizagem - as formas burocráticas das instituições existentes, por seu traço de impessoalidade, comprometem o crescimento pessoal. A ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. A motivação está, portanto, no interesse em crescer dentro da vivência grupal, pois supõe-se que o grupo devolva a cada um de seus membros a satisfação de suas aspirações e necessidades.

Somente o vivido, o experimentado é incorporado e utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

Outras tendências pedagógicas correlatas - a pedagogia libertária abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas, a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos, e também a dos professores progressistas. Embora Neill e Rogers não possam ser considerados progressistas (conforme entendemos aqui), não deixam de influenciar alguns libertários, como Lobrot. Entre os estrangeiros devemos citar Vasquez y Oury entre os mais recentes, Ferrer y Guardia entre os mais antigos. Particularmente significativo é o trabalho de C. Freinet, que tem sido muito estudado entre nós, existindo inclusive algumas escolas aplicando seu método.

Entre os estudiosos e divulgadores da tendência libertária pode-se citar Maurício Tragtenberg, apesar da tônica de seus trabalhos não ser propriamente pedagógica, mas de crítica das instituições em favor de um projeto autogestionário.

### - **Tendência Progressista "Crítico Social dos Conteúdos"**<sup>104</sup>

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

<sup>103</sup> LOBROT, Michel. *Pedagogia institucional, la escuela hacia la autogestión*.

<sup>104</sup> SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, p.120;

MELLO, Guiomar N de, *Magistério de 1º grau*. p.24;

CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição: elementos*. p.75.



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 alunos. 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 refratários 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 a 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 *Snyders*, 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 trazido de fora. O trabalho docente 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 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, por que 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 “naturais”, antes 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 o aluno 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 dependa 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 de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas.

**Manifestações na prática escolar**<sup>105</sup> - 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 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”.

#### **Tendências Pedagógicas Pós-LDB 9.394/96**<sup>106</sup>

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96, revalorizam-se as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Um dos pontos em comum entre esses psicólogos é o fato de serem interacionistas, porque concebem o conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. De acordo com *Aranha*<sup>107</sup>, o conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

Para citar um **exemplo no ensino da língua**, segundo essa perspectiva interacionista, a leitura como processo permite a possibilidade de negociação de sentidos em sala de aula. O processo de leitura, portanto, não é centrado no texto, ascendente, *bottom-up*, como queriam os empiristas, nem no receptor, descendente, *top-down*, segundo os inatistas, mas ascendente/descendente, ou seja, a partir de uma negociação de sentido entre enunciador e receptor. Assim, nessa abordagem interacionista, o receptor é retirado da sua condição de mero objeto do sentido do texto, de alguém que estava ali para decifrá-lo, decodificá-lo, como ocorria, tradicionalmente, no ensino da leitura.

As ideias desses psicólogos interacionistas vêm ao encontro da concepção que considera a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo e das modernas teorias sobre os estudos do texto, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Semântica Argumentativa e a Pragmática, entre outros.

De acordo com esse quadro teórico de José Carlos Libâneo, deduz-se que as tendências pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional, a renovada e a tecnicista, por se declararem

neutras, nunca assumiram compromisso com as transformações da sociedade, embora, na prática, procurassem legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. No ensino da língua, predominaram os métodos de base ora empirista, ora inatista, com ensino da gramática tradicional, ou sob algumas das influências teóricas do estruturalismo e do gerativismo, a partir da Lei 5.692/71, da Reforma do Ensino.

Já as tendências pedagógicas progressistas, em oposição às liberais, têm em comum a análise crítica do sistema capitalista. De base empirista (Paulo Freire se proclamava um deles) e marxista (com as ideias de Gramsci), essas tendências, no ensino da língua, valorizam o texto produzido pelo aluno, a partir do seu conhecimento de mundo, assim como a possibilidade de negociação de sentido na leitura.

A partir da LDB 9.394/96, principalmente com a difusão das ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, numa perspectiva sócio histórica, essas teorias buscam uma aproximação com modernas correntes do ensino da língua que consideram a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo, ou seja, como processo de interação verbal, que constitui a sua realidade fundamental.

| QUADRO SÍNTESE DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS |                                                                                 |                                                                                                                     |                                                                      |                                                               |                                                                                                     |                                                                        |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Nome da tendência pedagógica              | Pa-pel da escola                                                                | Con-teú-dos                                                                                                         | Mé-todos                                                             | Pr-ofessor x Aluno                                            | Ap-rendiz-agem                                                                                      | Ma-nifest-ações                                                        |
| <b>Tendência Liberal Tradicional</b>      | Prepara-ção intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade. | São o conhecimento e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas. | Exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meio 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. |
| <b>Tendência</b>                          | <b>A escola deve</b>                                                            | <b>Os conteúdos</b>                                                                                                 | <b>Por meio de</b>                                                   | <b>O professor é</b>                                          | <b>É baseada na</b>                                                                                 | <b>Motossori,</b>                                                      |

<sup>105</sup> SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*, p.83.

<sup>106</sup> SILVA, Delcio Barros da. *As Principais Tendências Pedagógicas na Prática Escolar Brasileira e seus Pressupostos de Aprendizagem*.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

<sup>107</sup> ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

|                                                              |                                                                       |                                                                                                |                                                                        |                                                                                                                            |                                                                   |                                                           |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Liber al Renovada Progressista</b>                        | adequar as necessidades individuais ao meio social.                   | são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problema. | experiências, pesquisas e métodos de solução de problemas.             | auxiliador no desenvolvimento livre da criança.                                                                            | motivação e na estimulação de problemas. O aluno aprende fazendo. | Decroly, Dewey, Piaget, Cousinet, Lauro de Oliveira Lima. |
| <b>Tendência Liberal Renovada Não Diretiva (Escola Nova)</b> | Formação de atitudes.                                                 | Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.                                    | Método baseado na facilitação da aprendizagem.                         | Educação centrada no aluno; o professor deve garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico, baseado no respeito. | Aprender é modificar as percepções da realidade.                  | Carl Rogers, "Summhill", escola de A. Neill.              |
| <b>Tendência Liberal Tecnista</b>                            | É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas. | São os informes ordenadas numa sequência lógica e psicológica.                                 | Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações. | Relação objetiva em que o professor transmite informações e o aluno deve fixá-las.                                         | Aprendizagem baseada no desempenho.                               | Skinner, Gagné, Bloom, Mager. Leis 5.540/68 e 5.692/71.   |
| <b>Tendência Progressista</b>                                | Não atua em escolas,                                                  | Temas geradores retira                                                                         | Grupos de discussão.                                                   | A relação é de igualdade para                                                                                              | Valorização da experiência                                        | Paulo Freire.                                             |

|                                                                                   |                                                                                                                                     |                                                                                                  |                                                                                                     |                                                                                      |                                                                                                   |                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>sta Liberalizada</b>                                                           | porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social. | dos da problematização do cotidiano dos educandos.                                               |                                                                                                     | igual, horizontalmente.                                                              | vivida como base da relação educativa. Codificação-decodificação. Resolução da situação problema. |                                                                                           |
| <b>Tendência Progressista Libertária</b>                                          | Transformação da personalidade e num sentido libertário e autogestionário.                                                          | As matérias são colocadas, mas não exigidas.                                                     | Vivência grupal na forma de autogestão.                                                             | É direta, o professor é orientador e os alunos livres.                               | Também pela valorização da vivência cotidiana. Aprendizagem informal via grupo.                   | Loeb, C. Freinet, Miguel Gonzales, Vasquez, Oury, Maurício Tragtenberg, Ferrer y Guardia. |
| <b>Tendência Progressista "Crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica"</b> | Difusão dos conteúdos.                                                                                                              | Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade e 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 do professor como mediador entre o saber e o aluno. | Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.                                    | Makarenko, B. Charlot, Suchodolski, Manacorda, G. Snyders Demerval Saviani.               |

## Questões

**01. (SEDUC/RO – Professor de História – FUNCAB)** Na tendência tradicional, a Pedagogia Liberal se caracteriza por:

(A) subordinar a educação à sociedade, tendo como função a preparação de recursos humanos por meio da profissionalização.

(B) valorizar a autoeducação, a experiência direta sobre o meio pela atividade e o ensino centrado no aluno e no grupo.

(C) acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, através do qual o aluno deve atingir pelo seu próprio esforço, sua plena realização.

(D) considerar a educação um processo interno, que parte das necessidades e dos interesses individuais.

(E) focar no aprender a aprender, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente.

**02. (INSS – Analista – Pedagogia – FUNRIO)** A ênfase em um ensino funcional ou ativo, baseado nos interesses naturais das crianças e no trabalho em grupo ou em comunidade, para criar o hábito da cooperação e incentivar a relação entre a escola e a vida. Essas são características de uma pedagogia baseada

(A) na teoria crítico-social dos conteúdos.

(B) na naturalização das práticas pedagógicas.

(C) nos princípios escolanovistas.

(D) na utilização de técnicas motivacionais.

(E) em aprendizagens de abordagem behaviorista.

**03. (TJ/DF – Analista Judiciário – Pedagogia – CESPE)** A partir das concepções pedagógicas, julgue o item seguinte: As experiências de alfabetização de jovens e adultos inspiradas nas ideias do educador Paulo Freire são exemplo da concepção liberal renovada progressista.

( ) Certo

( ) Errado

**04. (TJ/DF – Analista Judiciário – Pedagogia – CESPE)** A partir das concepções pedagógicas, julgue o item seguinte: *Manacorda* é um dos autores que retratam em suas obras os pressupostos da concepção progressista libertadora.

( ) Certo

( ) Errado

**05. (TJ/DF – Analista Judiciário – Pedagogia – CESPE)** A partir das concepções pedagógicas, julgue o item seguinte: As escolas que utilizam o método montessoriano são consideradas uma manifestação da concepção liberal tradicional.

( ) Certo

( ) Errado

## Respostas

**01. C. / 02. C. / 03. Errada. / 04. Errada. / 05. Errada.**

**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 – Letramento

## Alfabetização

O termo Alfabetização, segundo Soares<sup>108</sup>, etimologicamente, significa:

*Levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.*

## Letramento

De acordo com Soares, a palavra letramento é de uso ainda recente e significa:

*“Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”*

A escola não somente influencia a sociedade, mas também é por ela influenciada, ou seja, conjuntos de possíveis causas que estão dentro e no entorno da escola, realmente, afetam o ensino e a aprendizagem. Há algumas décadas, a principal causa que apontava para a baixa qualidade da alfabetização era o ensino fundamentado na Pedagogia Tradicional.

*(...só lembrando as características da Pedagogia Tradicional...: o papel da escola é o de promover uma formação puramente moral e intelectual; os conteúdos de ensino são aqueles que foram ao longo do tempo acumulados e, nesse momento, são passados como verdades absolutas, sem chance de questionamentos ou levantamentos de dúvidas; a metodologia de ensino é a exposição verbal por parte do professor; a relação professor-aluno é marcada pelo autoritarismo do primeiro em relação ao segundo; os pressupostos da aprendizagem são fundamentados na receptividade dos conteúdos e na mecanização de sua recepção.)*

Atualmente, entre outros fatores que envolvem um bom ensino e aprendizagem, as principais causas estão ligadas à perda da especificidade da alfabetização, devido à compreensão equivocada de novas perspectivas teóricas e suas metodologias, que foram surgindo em contraposição ao tradicional, e a grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização.

Concordando, com Magda Soares, em seu artigo Letramento e Alfabetização: as muitas facetas, a expansão do significado de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade. [...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação

<sup>108</sup> SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização.

Essa fusão dos dois processos, que leva à chamada “*desinvenção da alfabetização*”, aliada à interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais. Passou-se a acreditar que o aluno aprenderia o sistema simplesmente pelo contato com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem ensino explícito e sistemático.

Atualmente, se reconhece a importância de se usar algumas práticas da escola tradicional, que são entendidas como as facetas da alfabetização segundo Soares, assim como os equívocos de compreensão do construtivismo foram percebidos e ajustados e muitos aspectos da escola nova tidos como essenciais. Com tudo isso, não se pode negar uma prática ou outra, só por ela estar fundamentada em uma ou em outra concepção, mas, sim, avaliar quais são as suas contribuições e se convêm serem utilizadas para um processo de alfabetização significativa.

Dermeval Saviani<sup>109</sup>, apresenta que aspectos da escola tradicional são importantes para a educação. Ainda argumenta que uma pedagogia comprometida com a qualidade educacional e voltada para a transformação social, deve incorporar aspectos positivos e relevantes da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, de modo que o ponto de partida seja a prática social sincrética e o de chegada uma prática social transformada.

Assim, se faz necessário resgatar a significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento, de forma que eles não se fundam e nem se confundam, apesar de, como já foi dito, necessitem acontecer de maneira inter-relacionada. Com uma prática educativa que faça uma aliança entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática e que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno.

O **letramento** ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve. Entretanto, se reconhece que muito mais que isso, é realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente as demandas sociais.

***Deve-se cuidar para não privilegiar um ou outro processo (alfabetização/letramento) e entender que eles são processos diferentes, mas, indissociáveis e simultâneos.***

Assim, como descreve Soares: entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão

sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

Analisando dialeticamente a evolução humana, fica explícito que o homem antes mesmo de aprender à escrita, apreende o mundo a sua volta e faz a leitura crítica desse imenso mundo material. Por isso, é incorreto dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que ela ainda não seja alfabetizada, pois ela desde o princípio da vida reflete sobre as coisas. O letramento está intimamente ligado às práticas sociais, exigindo do indivíduo, uma visão do contexto social em que vive. Isso faz da alfabetização uma prática centrada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social.

Nesse sentido, destacamos o papel do professor dentro desse processo. Este profissional deve acreditar e promover a construção de pensamento crítico em si próprio e em seus alunos. Assim, o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão.

Pronto!! Agora que entendemos a diferença entre os dois processos... podemos chegar à qualidade, conciliando ambos os procedimentos e produzindo uma prática reflexiva de aliança entre os dois processos.

Partindo das reflexões de Brandão<sup>110</sup>, sobre a metodologia freiriana de se alfabetizar, é possível compreender a importância da indissociabilidade e simultaneidade destes dois processos. Em seu método de alfabetização, ele propõe que se parta daquilo que é concreto e real para o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas utilizando também os mecanismos de alfabetização.

Ele ainda coloca em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, que o sujeito quanto mais amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Freire acreditava ser fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele.

O professor, portanto, tem um papel muito importante a realizar, para que esse pensamento crítico se desenvolva em seus alunos. Para Freire...

*“[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.”*

É fundamental que o educador esclarecido de uma realidade de opressão, não torne o processo de ensino bancário e improdutivo, mas uma educação que desvende o mundo material e liberte as pessoas da opressão, como defende Freire. Para isso, as práticas de alfabetização e letramento são necessárias, cada uma com suas especificidades, como explicita Tfouni<sup>111</sup>:

*“Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”*

<sup>109</sup> SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 40ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

<sup>110</sup> BRANDÃO, C.R. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

<sup>111</sup> TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.



Logo, o letramento vai além do ler e escrever, ele tem sua função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do sujeito. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se completam e enriquecem o desenvolvimento do aluno.

Alfabetizar letrando é uma prática necessária nos dias atuais, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino, em que os educandos não sejam apenas uma caixa de depósito de conhecimentos, mas que venham a ser seres pensantes e transformadores da sociedade.

### **O papel do educador na formação de indivíduos alfabetizados e letrados**

Numa sociedade letrada, o objetivo do ensino deve ser o de aprimorar a competência e melhorar o desempenho linguístico do estudante, tendo em vista a integração e a mobilidade sociais dos indivíduos, além de colocar o ensino numa perspectiva produtiva.

O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação.

É através da prática que desenvolvemos nossa capacidade linguística. Conhecer diferentes tipos de textos não é, pois, decorar regras gramaticais e listas de palavras.

No rap *Estudo Errado*, Gabriel, o Pensador, diz com propriedade: *“Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi. Decoreba: este é o método de ensino. Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino”*.

É lamentável que, no Brasil, a escola, lugar fundamental para a pessoa desenvolver sua capacidade de linguagem, continue limitando-se, na maioria das vezes, a um ensino mecânico. Na perspectiva do letramento, a leitura e a escrita são vistas como práticas sociais.

Vargas<sup>112</sup> apresenta uma distinção entre leitores e leitores muito importante quando se fala de alfabetização e de letramento. Segundo a autora,

*[...] A estrutura educacional brasileira tem formado mais leitores que leitores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do leitor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.*

O objetivo de se ensinar a ler e escrever deve estar centrado em propiciar ao estudante a aquisição da língua portuguesa, de maneira que ele possa exprimir-se corretamente, aconselhado pelo professor por meio de estímulos à leitura de variados textos, nos quais serão verificadas as diferentes variações linguísticas, tornando um poliglota em sua língua, para que, ao dominar o maior número

de variantes, ele possa ser capaz de interferir socialmente nas diversas situações a que for submetido.

A educação, sendo uma prática social, não pode restringir-se a ser puramente livresca, teórica, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que vivemos. Educar é também, um ato político. É preciso resgatar o verdadeiro sentido da educação. De acordo com Freire<sup>113</sup>,

*(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem.*

Assim, quando os alunos são o sujeito da própria aprendizagem, “seres fazedores, transformadores”, no dizer de Paulo Freire, tomam consciência de que sabem e podem transformar o já feito, construído. Deixam a passividade e a alienação para se constituírem como seres políticos. Como afirma Freire<sup>114</sup>,

*“O diálogo é fundamental em qualquer prática social. O diálogo consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social. (...) A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.”*

O aluno não pode ser um simples objeto nas mãos do professor. É o que Freire chama de “educação bancária”, isto é, o educando, ao receber passivamente os conhecimentos, torna-se um depósito do educador. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Cabe ao professor mostrar aos alunos uma pluralidade de discurso. Trabalhar com diferentes textos possibilita ao professor fazer uma abordagem mais consciente das variadas formas de uso da língua. Assim, o professor pode transformar a sua sala de aula num espaço de descobertas e construção de conhecimentos.

A tarefa de selecionar materiais de leitura para os alunos é uma das tarefas mais difíceis. Nessa escolha, são postas em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre a aprendizagem, os processos de leitura, a compreensão, as funções dos textos e o universo do discurso. Além disso, coloca-se em jogo a representação que tem cada docente não só do desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo dos sujeitos a quem são dirigidos os materiais, mas também dos interesses de leitura de tais destinatários. Assim, também intervém como variável significativa o valor que o docente atribui aos materiais enquanto recursos didáticos.

Trabalhar com gêneros textuais variados nos permite entender que a escolha de um gênero leva em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Daí decorre a detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais.

<sup>112</sup> VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

<sup>113</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

<sup>114</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Diante disso, na medida em que o educador tomar consciência de sua posição política, articulando conteúdos significativos a uma prática também significativa, desvinculando-se da função tradicional de mero transmissor de conteúdos e, conseqüentemente, de mero repetidor de exercícios do livro didático estará transformando o ensino da leitura e da escrita. Um educador como mediador, partindo da observação da realidade para, em seguida, propor respostas diante dela estará contribuindo para a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade.

Assim, uma prática significativa depende do interesse do professor em planejar as suas aulas com coerência, visando a construção de conhecimentos com os alunos.

É importante destacar que letrar não é apenas função de professor de Língua Portuguesa. Em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas, os alunos aprendem através de práticas de leitura e de escrita: em História, em Geografia, em Ciências, mesmo em Matemática, enfim, em todas as disciplinas, os alunos aprendem lendo, interpretando e escrevendo.

Letrar é função de todos os professores, mesmo porque, em cada área de conhecimento, a escrita e a leitura têm peculiaridades, que só os professores que nela atuam é que conhecem e dominam.

O educador reeducando-se e transformando-se, deixará de vez "suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes", em direção a uma prática libertadora. Assim, o ensino deixará de ser um martírio, para se tornar num processo de construção permanente de conhecimentos. O educador deve estimular no aluno o pensamento crítico, de modo que ele possa atuar na sociedade como um indivíduo pensante, questionador.

Enfim, nos dias atuais, o conhecimento é uma das "ferramentas" para se conquistar oportunidades de trabalho e renda. Assim, aos professores, cabe a responsabilidade de fazer com que seus alunos se interessem pela leitura e pela escrita.

### **Questões**

**1. (Prefeitura de Palhoça-SC - 2016)** No que diz respeito ao conceito de letramento, marque V para as afirmativas verdadeiras e F para as falsas:

( ) Nos últimos anos, um conceito que vem ganhando espaço e nova dimensão no mundo da escrita é o letramento. Ele é um termo que nomeia o conhecimento do sistema alfabético ortográfico e um dos princípios que norteiam essa perspectiva é que para que os alunos leiam e escrevam com autonomia é necessário que eles desenvolvam muitas atividades de escrita, utilizando principalmente o livro didático e o caderno de caligrafia.

( ) Letramento é um termo relativamente recente, visto que surgiu há cerca de 30 anos, e nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais.

( ) O conceito de letramento surgiu para dar conta da complexidade de eventos que lidam com a escrita. Mais amplo que o conceito restrito de alfabetização, a noção de letramento inclui não só o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém.

( ) Um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, leem e interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação.

A sequência correta é:

(A) V, V, V, F.

(B) F, V, F, V.

(C) F, V, V, V.

(D) F, F, F, F.

**2. (EMSERH - 2016)** "Para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual." (BRASIL, 2001, vol. 3, p. 122). Com base na citação significa defender a alfabetização como:

I. Função da maturação biológica.

II. Desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-mecânicas.

III. Um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais e de escrita.

IV. Aquisição de um código de transcrição da fala.

Está(ão) correto(s) apenas o(s) item(s):

(A) I.

(B) II.

(C) III.

(D) IV.

(E) I e IV.

**3. (SEDUC-RO)** Dadas as afirmações abaixo:

I. Em meados da década de 1980, surgiu no Brasil um novo conceito: letramento – a palavra letramento está ligada ao termo literacy, usado nos Estados Unidos e na Inglaterra no mesmo período.

II. O conceito letramento busca situar os aspectos técnicos da aquisição da escrita, pois compreende que esta ocorre através de uma consciência fonológica de correspondência entre sons e palavras.

III. Alfabetizar e letrar são dois processos metodológicos diferentes, mas que devem ser considerados indissociáveis e simultâneos.

IV. Alfabetizar e letrar são sinônimos, ambos responsáveis pela aquisição do sistema da escrita e pelo desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita.

Estão corretas apenas as afirmações:

(A) I e II.

(B) I e III.

(C) II e III.

(D) I e IV.

(E) II e IV.

**4. (Prefeitura de Brusque-SC)** 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:

(A) Leitura e escrita.

(B) Leitura e tradução.

(C) Matemática e tecnologia.

(D) Educação e política.

(E) Ciência e didática.

### **Respostas**

**1. C. / 2. C. / 3. B. / 4. A.**

**O desenvolvimento dos saberes escolares da matemática e das diversas áreas de conhecimento.**

**Ensino Aprendizagem – Matemática**

**1. Como o conhecimento sobre esse campo de experiência foi construído historicamente**

Como construção social, a Matemática possui uma história, que está associada à forma como o homem estabeleceu relações com a natureza e com a cultura, numa tentativa de compreender e intervir no mundo.

O homem primitivo era nômade, organizava-se em tribos e vivia do extrativismo. Como os animais e alimentos foram ficando raros, as tribos tinham a necessidade de calcular as quantidades de animais que atenderiam as necessidades de todo o grupo. Como ainda não havia números convencionados, registravam nas cavernas quantos animais a tribo tinha caçado ou quantos deveriam caçar de forma a atender a necessidade da tribo. Nas cavernas encontramos registros usando desenhos e outras marcas que podem ser interpretados como quantificação de animais. A ideia de quantidade e, posteriormente, de número surgiu dessa necessidade de contar objetos e coisas.

Em vez de apenas caçar e coletar frutos e raízes o homem passou a cultivar algumas plantas e a criar animais, passando do nomadismo para o sedentarismo, o que provocou um aumento na variedade de alimentos dos quais o grupo poderia dispor. Mas como controlar a quantidade plantada? Como controlar o rebanho adquirido? como ter certeza de que nenhum animal havia fugido ou sido devorado por algum animal selvagem? a descoberta da agricultura e o aumento na produção provocaram a necessidade de novos conhecimentos. O uso de termos, como muitos, poucos, igual a, não se adequava às necessidades de comparação entre as várias coleções que o homem lidava no seu dia a dia, o que provocou a necessidade de ampliação do universo numérico.

Um dos artifícios desenvolvidos, a partir dessa necessidade humana de contar, de comparar coleções e obter maior exatidão nas quantificações foi a correspondência de um para um. Uma forma que o homem passou a utilizar para controlar o seu rebanho foi **contar os animais com pedras**. Assim, cada animal que saía para pastar correspondia a uma pedra dentro de um saquinho. No fim do dia, à medida que os animais entravam no cercado, ele ia retirando as pedras do saquinho. Essa simples estratégia foi um avanço, pois possibilitou ao homem comparar se havia mais ou menos animais no rebanho; se faltavam pedras ao retornarem, havia mais animais; se sobravam pedras, havia menos. Esse homem jamais poderia imaginar que milhares de anos mais tarde, haveria um ramo da matemática chamado **cálculo**, que, em latim, quer dizer **contar com pedras**.

Quando a quantidade de animais e alimentos aumentou muito, a correspondência um para um não atendia mais às necessidades de contagem e comparação, pois, por muitas vezes, quem comparava se perdia nas representações que fazia das quantidades. O homem passou a registrá-las a partir de grupos com pequenas quantidades (de pedras, de traços, de nós) de forma a auxiliar na visualização e nas comparações. Foi contando objetos com outros objetos que a humanidade começou a construir o **conceito de número**. Para o homem primitivo, o número cinco, por exemplo, sempre estaria ligado a alguma coisa concreta: cinco dedos, cinco ovelhas, cinco peixes, cinco animais, e assim por diante. A ideia de contagem estava relacionada aos dedos da mão. Assim, ao contar o

rebanho, o pastor separava as pedras em grupos de cinco. Do mesmo modo os caçadores contavam os animais abatidos, traçando riscos na madeira ou fazendo nós em uma corda, também de cinco em cinco.

Ao agrupar as quantidades em pequenos grupos e registrá-las a partir dessa lógica, usando marcas, os homens acabaram criando diferentes símbolos que lhes auxiliaram na percepção das quantidades que representavam. Esses registros contribuíram para o homem compreender e desenvolver as noções de número, pois, ao comparar coleções de objetos diferentes que possuíam a mesma quantidade, começou a perceber que os registros dos agrupamentos eram os mesmos e que poderia, então, associar o mesmo símbolo a essas várias coleções.

Da necessidade de estocagem dos alimentos surgiram os controles de estoque com registros que possibilitaram o desenvolvimento do cálculo, os sistemas de medida, a representação com números e os sistemas de numeração.

Centurión<sup>115</sup> destaca cinco sistemas de numeração: o egípcio, o babilônio, o romano, o chinês e o indo-arábico. Destes, apenas três são de base 10: o egípcio, o chinês e o indo-arábico. O nosso sistema é o indo-arábico que foi construído a partir das necessidades culturais dos hindus ( $\pm$  300 a.c.) e difundido pelos árabes.

Esse sistema utilizava-se de um princípio posicional de base 10, o que significa que, a cada dez símbolos iguais, trocam-se esses símbolos por outro dez vezes maior. Uma das transformações mais significativas, nesse sistema, foi a criação do zero, que não existia nos primeiros registros hindus. A necessidade de representar o vazio para garantir o valor posicional dos algarismos dentro de um número levou os homens a criarem o zero.

A criação do zero possibilitou que a humanidade sáísse do cálculo realizado somente por meio do ábaco para o desenvolvimento de registros das contas, de forma que fosse possível visualizar as estratégias utilizadas para se chegar aos resultados esperados. Centurión<sup>116</sup> destaca algumas características desse sistema que o levam a ser aceito e utilizado por quase todo o mundo:

- A) Ter apenas 10 símbolos,
- B) Ser de base 10 (agrupamentos feitos de 10 em 10),
- C) Ser posicional (o símbolo assume um valor 10 vezes maior ou menor de acordo com a posição que ocupa no número),
- D) Ser aditivo (o número é resultado da adição dos valores posicionais).

Essa construção histórica não se deu apenas em relação ao conceito de número e sistema de numeração, mas pode ser observada em todos os eixos da matemática. No que se refere às grandezas e medidas, Soares<sup>117</sup> contribui para nossas reflexões ao nos fazer a seguinte proposta: imaginemos um ser que descobriu que poderia utilizar um galho de árvore para alcançar uma fruta impossível de ser colhida sem o auxílio do galho. Ele teria que, primeiro, avaliar a distância que lhe faltava. Depois, teria de memorizar essa distância e sair em busca do galho apropriado. Essa atitude inteligente estaria na base das primeiras experiências relacionadas ao ato de medir.

Para atender à necessidade humana de medir, o homem desenvolveu estratégias para calcular distâncias, para registrar o tempo, o volume, a área, o peso. Os primeiros instrumentos de medida usados foram as partes do corpo como, por exemplo, o dedo polegar (polegada), a mão espalmada (palmo), a prancha do pé (pés), da ponta do nariz à ponta do polegar com o braço estendido (jarda), a abertura de

<sup>115</sup> CENTURIÓN, Marília. *Números e Operações*, 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

<sup>116</sup> CENTURIÓN, Marília. *Assim nasce a ciência dos números*. In: CENTURIÓN, Marília. *Conteúdo e metodologia da matemática: números e operações*. São Paulo: Scipione, 1994, cap. 1. (Coleção: Série Didática – Classes de Magistério).

<sup>117</sup> SOARES, Eduardo Sarquis. *Múltiplas linguagens e formas de interação da criança com o mundo natural e social, conhecimentos do mundo social e natural*. 2007.

uma passada (passo), os dois braços estendidos (braço). Por volta de 3500 a.c., na Mesopotâmia e no Egito começaram a ser construídos os primeiros templos, e os projetistas tiveram de encontrar unidades mais uniformes e precisas. Adotaram a longitude das partes do corpo de um único homem (geralmente o rei) e com essas medidas construíram régua de madeira e metal, ou cordas com nós, que foram as primeiras medidas oficiais de comprimento.

Com a evolução do comércio, não era possível uma negociação adequada com tantas e irregulares medidas, uma vez que o corpo humano é variável de pessoa a pessoa. Logo, fazia-se necessária uma uniformidade de pesos e medidas. Para medir com eficiência tornou-se necessário o uso de unidades padronizadas e universais que foram criadas a partir da revolução francesa e, até hoje, têm sido discutidas e refinadas, de acordo com as necessidades atuais.

Portanto, a ação de medir foi sempre praticada pela humanidade, primitivamente nas trocas de mercadorias, na contagem de seus objetos, na astrologia e em todas as situações da vida onde as variações de grandezas se faziam presentes.

Quanto às formas e orientações espaço-temporais é também possível remontarmos a história de como **o homem foi construindo esses conhecimentos sobre a geometria a partir de sua ação no mundo**. A geometria tem origem provável na agrimensura ou medição de terrenos, segundo o historiador grego Heródoto (séc. V a.c.). O termo “geometria” deriva do grego *geometrein*, que significa medição da terra (geo=terra, metrein=medição). As origens da geometria, do grego medir a terra, parecem coincidir com as necessidades do dia a dia. Partilhar terras férteis às margens dos rios, construir casas, observar e prever os movimentos dos astros são algumas das muitas atividades humanas que sempre dependeram de operações geométricas. Documentos sobre as antigas civilizações egípcia e babilônica apresentam conhecimentos sobre o assunto, geralmente ligados à astrologia. Apesar desses documentos, é na Grécia que a geometria ganha a forma que se aproxima da atualidade.

Quanto ao tratamento da informação, desde a antiguidade vários povos já registravam o número de habitantes, de nascimentos, de óbitos, faziam estimativas das riquezas individuais e sociais, distribuíam equitativamente terras ao povo, cobravam impostos e realizavam inquéritos quantitativos por meio de processos que, hoje, chamaríamos de estatística. A palavra estatística foi introduzida no século XVIII pelo economista alemão Gottfried Achmmel e deriva do latim *statisticum*, que significa “negócios do estado”. Pois se colhiam informações geralmente para atividades religiosas, bélicas ou para cobrar impostos.

Entender essa história nos permite perceber que a matemática vem se desenvolvendo, se transformando, evoluindo e que o conhecimento matemático presente no cotidiano é construído por meio de práticas culturais e sociais dos sujeitos. De acordo com Soares<sup>118</sup>, a matemática está presente no nosso cotidiano desde o nascimento. As crianças, em geral, crescem em ambientes onde as pessoas falam de números, de medidas, fazem operações, interpretam figuras geométricas que transmitem mensagens, regras de trânsito são sinalizadas com desenhos geométricos; telefones e placas de casas e veículos são numerados; notas e moedas contêm valores impressos; os meios de comunicação mostram preços e porcentagens; gráficos e tabelas que apoiam previsões, desenhos arquitetônicos; pessoas utilizam balanças e fitas métricas para diversos fins; enfim, há uma infinidade de informações que se expressam em linguagem matemática.

Assim, a matemática precisa ser vista e trabalhada com as crianças como uma manifestação cultural de vários povos, ao longo dos tempos, é importante mostrar que a matemática estudada nas escolas é apenas uma das muitas formas desenvolvidas pela humanidade. Outro ponto a ser discutido com as crianças é que a matemática é indispensável, em todo o mundo, por consequência do desenvolvimento científico, tecnológico e econômico que estamos vivendo.

## 2. O que é esse campo de experiência e qual o seu significado?<sup>119</sup>

A palavra matemática é de origem grega e significa aquilo que se pode aprender, é composta dos termos *matema* que significa explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer, e *tica* ligada à palavra *techné*, técnica, que se traduz em habilidades, artes e técnicas. **A Matemática é, então, uma ciência que busca explicar o mundo por meio da reflexão e da observação, utilizando, para tanto, de uma linguagem específica.**

Quando falamos em matemática, as primeiras imagens que vêm à cabeça são: Números e contas. Só em segundo plano pensamos em formas geométricas; medidas de distância, comprimento, valor, capacidade, gráficos, tabelas, entre outros. Ao associarmos essas imagens à vivência escolar, a lembrança que temos, muitas vezes, é da dificuldade de aprendermos esses conceitos, suas relações e procedimentos em função da falta de sentido que tinham para nossa vida. Isso gerou uma imagem negativa da matemática vista como difícil, abstrata e distante da realidade.

É considerado um dos campos de conhecimento mais aplicados em nosso cotidiano, basta um simples olhar ao nosso redor e nos certificaremos da presença da matemática nas formas, nos contornos, nas medidas. As operações básicas são utilizadas constantemente e cálculos complexos estão presentes no nosso dia a dia quando, por exemplo, calculamos a área de uma parede para ser azulejada ou quando fracionamos ingredientes em uma receita. Nosso cotidiano substancia, nesse sentido, uma cultura matematizada.

Desde que nasce, a criança está imersa nessa cultura matematizada na qual, de acordo com Dias; Faria<sup>120</sup> vivencia ou presencia situações em que se torna necessário contar, ler números, quantificar, numerar, fazer operações de soma, subtração, multiplicação e divisão, utilizar medidas diversas de tamanho, de peso, de valor, de distância, de tempo, de capacidade, organizar-se ou estruturar-se espacialmente, além de se utilizar de gráficos e tabelas.

Nesse sentido, é fundamental pensar num trabalho com o conhecimento matemático que o torne significativo para as crianças, que considere seu modo de ser, que está intimamente ligado à sua classe social, origem étnico racial, gênero e cultura.

**É importante considerar, nesse contexto de construir um trabalho com a matemática que seja significativo para a criança, que o conhecimento matemático não se constitua num conjunto de fatos a serem memorizados. Aprender números, por exemplo, é muito mais do que contar, muito embora a contagem seja importante para a compreensão desse conceito, assim como saber o nome de figuras geométricas não significa trabalhar com espaço e forma.**

Especificamente em relação ao conceito de número, estudos realizados por Jean Piaget e seus colaboradores afirmam que a criança constrói o conceito e que o fato de aprender a contar verbalmente não significa apropriação desse conhecimento. Esse processo envolve o

<sup>118</sup> Idem

<sup>119</sup> Texto adaptado: Contagem. Minas Gerais. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. A criança e a matemática/ Prefeitura Municipal de Contagem. - Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

<sup>120</sup> DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Como a criança constrói o conceito de número? In: Caderno AMAE, nº. 1, p. 18-25, 1991.

amadurecimento biológico da criança, as interações sociais, a manipulação de objetos, nas várias experiências vividas. Implica estabelecer relações, pois o conhecimento não provém simplesmente da manipulação de tampinhas ou botões, mas sim da coordenação de ações em que a criança ordena, reúne, estabelece correspondência, entre outras, possibilitando, dessa forma, a elaboração das ideias de totalidade, de quantidade e de equivalência.

O estabelecimento dessas relações envolve quatro outras operações mentais básicas: classificação, seriação, correspondência biunívoca e conservação, que possuem como significado: A **classificação** é a operação lógica em que a criança agrupa segundo um critério; A **seriação** significa colocar em série, em ordem, materiais diversos; A **correspondência biunívoca** é a correspondência um a um, ou seja, cada elemento de uma coleção deverá corresponder a um e somente a um elemento de uma segunda coleção; Já a **conservação** é o processo em que a criança reconhece que o número de elementos de um agrupamento não varia, quaisquer que sejam as maneiras como se agrupam esses elementos.

No processo de construção do conceito de número, a criança realiza também inúmeras operações aritméticas, apropriando-se de noções de cálculo, ao mesmo tempo em que constrói esse conceito. Assim, na busca de resolver problemas de seu cotidiano, ela junta, retira, separa, reparte quantidades, estabelecendo várias relações mentais.

Todas essas relações dizem respeito ao que Piaget denominou de conhecimento lógico matemático. Para que possamos compreender melhor o que significa esse tipo de conhecimento, é necessário fazer a distinção entre os três tipos de conhecimento, por ele apontados:

**A) Conhecimento físico:** É o conhecimento das características do objeto. A cor e a forma são exemplos de propriedades físicas e podem ser conhecidas pela observação. A fonte desse conhecimento é externa ao indivíduo.

**B) Conhecimento lógico-matemático:** É a coordenação de relações criada mentalmente por cada indivíduo entre os objetos. Por exemplo, quando comparamos duas bolas de tamanhos diferentes, a diferença que existe entre elas não se encontra nem em uma, nem em outra, mas sim na relação que criamos mentalmente entre elas. A fonte do conhecimento lógico-matemático é interna.

**C) Conhecimento social:** É o conhecimento adquirido por meio das convenções sociais, sendo sua fonte externa ao indivíduo.

A notação numérica (representação do número) e o sistema de numeração são conhecimentos construídos e convencionados historicamente pela humanidade e são transmitidos socialmente. No entanto, para que a criança compreenda e signifique o conceito de número, ela necessita reconstruir esse conhecimento, pois envolve uma série de relações mentais.

Quanto ao **trabalho com as formas e as orientações espaço temporais**, diz respeito ao desenvolvimento das relações espaciais e da geometria. De acordo com Araújo<sup>121</sup> as formas na geometria são todas as possibilidades de representação da realidade, seja ela uma realidade concreta, externa, real, seja uma realidade interior ao indivíduo, subjetiva, imaginária. **É importante salientar que as experiências das crianças em relação a esses aspectos, ocorrem prioritariamente na atividade exploratória do espaço e por meio de jogos e brincadeiras.**

Considerando que o processo de aprendizagem da criança acontece a partir das relações que ela estabelece com o mundo e com a cultura, explorar o espaço envolve organizar

deslocamentos, traçar caminhos, estabelecer referências, identificar posicionamentos e comparar distâncias. Ao fazer isso, a criança não lida só com o espaço físico, mas também com o espaço social em que ela está inserida e com o espaço afetivo, representado por todas as relações que ela estabelece com o outro. O conceito de espaço é, então, amplo e tem como referencial inicial o corpo do próprio sujeito. As noções de corpo, espaço e tempo estão intimamente ligadas. O corpo coordena-se, movimenta-se continuamente dentro de um espaço determinado, em função do tempo, em relação a um sistema de referência. É por essa razão que possibilitar experiências de orientação e estruturação espaço-temporal é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para melhor entender as relações envolvidas na construção desses conceitos, é importante trabalhar três relações espaciais: as relações topológicas, projetivas e euclidianas.

Chamamos de **relações topológicas** as que não necessitam de rigor formal para serem representadas. Envolvem as noções de dentro e fora, interior e exterior, fronteira e região. Tomemos como exemplo uma sala de atividades. Uma criança pede para ir ao banheiro. Para a criança que saiu ela está fora da sala de atividades e, para as outras crianças da turma que permaneceram na sala, ela também está fora. As localizações que podemos fazer utilizando estas relações não variam de acordo com o ponto de vista do observador. As relações topológicas envolvem a construção de conceitos de vizinhança, ordem, separação, contorno e continuidade.

Já as **relações projetivas** admitem localizações que variam de acordo com o observador. São elas as noções de direita e esquerda, em cima, em baixo, na frente, atrás e outras. Continuando com o exemplo da sala de atividades, para uma criança colocada à frente de uma mesa, um objeto (lixeira) aparece à esquerda, para uma criança colocada atrás da mesa, o mesmo objeto aparece à direita. As relações projetivas são uma complexificação das topológicas. Exigem que o sujeito conserve as posições relativas dos objetos no espaço, uns em relação aos outros e de todos estes com relação a um observador. A exploração das relações projetivas conduz à última categoria de relações: a **euclidiana**, esta surge a partir da articulação de duas referências: uma horizontal e uma vertical, gerando um eixo de coordenadas. As relações euclidianas necessitam de medidas para realizar localizações. Por exemplo, as coordenadas geográficas, que nos permitem localizar um ponto qualquer no planeta, a partir dos paralelos e dos meridianos.

Quanto a **grandezas e medidas**, uma ideia básica que lhes dá sustentação é a ideia de comparação. Medir significa comparar grandezas da mesma natureza, por exemplo, comparar o tamanho de duas crianças ou utilizar um pedaço de barbante ou uma fita métrica para medir uma criança. A construção de noções relativas a grandezas e medidas pelas crianças envolve o estabelecimento de relações, tais como ordenação, estimativa e previsão. É possível salientar três aspectos fundamentais do processo de medição: escolher um objeto para servir de unidade de medida; comparar essa unidade com o objeto, verificando quantas unidades de medida “cabem” no objeto; e expressar o resultado da medição por meio do número ou de outro tipo de registro.

Em relação às unidades de medida, as crianças devem, com o tempo, perceber que a escolha dessa unidade é completamente arbitrária. Podemos comparar o peso de um estojo de lápis utilizando borrachas como unidade de medida. Naturalmente, por razões sociais e pela necessidade de comunicação entre as pessoas, no decurso da história, foi necessário o estabelecimento de um sistema unificado de

<sup>121</sup> ARAUJO, Renato Srbeek. *Refletindo o Ensino de Geometria*. 2008.



medidas, adotando-se uma unidade padrão. Além desse padrão, foram criados instrumentos de medida para apresentar o resultado dessas medidas com precisão.

Perpassando os eixos desse campo de experiência, temos o **tratamento da informação**, que se refere ao trabalho com estatística, com coleta e organização de dados. Essa forma de tratar as informações é uma necessidade social, uma vez que faz parte do nosso cotidiano, aparecendo constantemente em jornais, revistas, livros, internet. Desenvolver o tratamento da informação em todos os eixos da matemática nos possibilita coletar, organizar, interpretar e tomar decisões frente aos dados e às situações, utilizando, para tanto, de gráficos, quadros e tabelas como formas de representar ou interpretar as informações matemáticas, sejam elas numéricas, espaciais ou de medidas.

Enfim, o trabalho com a matemática na educação infantil é rico de possibilidades, pois ela está presente na arte, na música, nas histórias, nas brincadeiras, na dança, no mundo natural e social. As crianças estão vivendo a matemática quando descobrem coisas iguais e diferentes, organizam, classificam e criam coleções, estabelecem relações, observam os tamanhos das coisas, brincam com as formas, ocupam um espaço.

### 3. Como a criança aprende, se desenvolve e torna-se progressivamente humana, por meio desse campo de experiência?

Entender a forma como as crianças se apropriam dos conhecimentos matemáticos significa discutir como, a partir de suas especificidades, elas vão interagindo com essa matemática que está no seu cotidiano. Ou seja, como já vimos, a criança já nasce em um mundo repleto de produções culturais do qual o conhecimento matemático é parte integrante, enquanto um objeto de uso social.

De acordo com Dias e Faria<sup>122</sup>, para que a criança se aproprie desse conhecimento é fundamental que ela seja incentivada a elaborar hipóteses, a estabelecer relações, a dialogar com adultos e com outras crianças em um ambiente matematizador. Nesse sentido, **o trabalho com a matemática deve possibilitar à criança vivenciar e perceber, de forma significativa, os usos e as funções da matemática na sociedade, por meio da interação, das brincadeiras, da imitação, da experimentação, da exploração que são as formas como ela aprende e se desenvolve.**

Assim, é fundamental que observemos no dia a dia como as crianças brincam e que atividades desenvolvem, pois as crianças, enquanto brincam, estão experimentando sua força, tomando consciência do espaço que ocupam e das possibilidades de explorar o ambiente com suas pernas e com todo o corpo. Além disso, vão tomando contato com as capacidades dos colegas, aprendendo sobre as diferenças. Essas aprendizagens vão ajudá-las a compreender os processos de comparação, de medição e de representação do espaço.

Evidentemente a criança não vai aprender o conceito de número e suas relações apenas com nomeações e simbologias (representação numérica), mas por meio das possibilidades proporcionadas pelos seus pares ou pelos adultos de estabelecer as relações necessárias para construir o conceito. Nesse aspecto, tanto o adulto como as crianças mais experientes podem ajudar as outras a estabelecerem essas relações, de modo informal, em situações do cotidiano e em brincadeiras.

## 4. A validação do conhecimento em Matemática

Outra característica importante do conhecimento matemático está relacionada a seu método científico de validação. Os homens recorreram, nas atividades matemáticas, a diversos métodos para validar e organizar o conhecimento nesse campo do saber. Entre esses, o método axiomático-dedutivo, em especial, desde a civilização grega, predomina na Matemática e assume a primazia de ser o único método aceito, na comunidade científica, para a comprovação de um fato matemático. Os conceitos de axioma, definição, teorema e demonstração são centrais nesse método e, por extensão, passaram a ser, para muitos, a face mais visível da Matemática.

A esse respeito, no entanto, várias ressalvas se impõem. Primeiramente, o próprio conceito de rigor lógico nas demonstrações mudou, no decorrer da história, mesmo no âmbito da comunidade matemática. Em segundo lugar, trata-se de um método de validação do fato matemático, muito mais do que um método de descoberta ou de uso do conhecimento matemático. Na construção efetiva desse conhecimento, faz-se uso permanente da imaginação, de raciocínios indutivos, plausíveis, de conjecturas, de tentativas, de verificações empíricas, enfim, recorre-se a uma variedade complexa de outros procedimentos.

Além desses aspectos, embora a validação pelo método lógico-dedutivo seja privilegiada na Matemática, as questões de ensino e aprendizagem, associadas a tal método, estão longe de terem sido resolvidas. São conhecidas as dificuldades didáticas quando se busca, gradualmente, estabelecer a diferença entre os vários procedimentos de descoberta, invenção e validação e, em particular, procura-se fazer o estudante compreender a distinção entre uma prova lógico-dedutiva e uma verificação empírica, baseada na visualização de desenhos, na construção de modelos materiais ou na medição de grandezas.

## 5. Os campos de conteúdos da Matemática escolar

Na cultura escolar, nas duas últimas décadas, os conteúdos matemáticos a serem ensinados e aprendidos têm sido organizados em grandes campos. Embora se observem algumas variações, há razoável concordância entre as várias propostas de classificação desses conteúdos. Neste texto adotam-se cinco campos: números e operações; geometria; álgebra; grandezas e medidas; estatística, probabilidades, combinatória.

Esses agrupamentos têm tido um efeito positivo ao facilitarem o trabalho pedagógico, entretanto, é indispensável que tais campos não sejam vistos como blocos estanques e autossuficientes. Além disso, é preciso considerar que a aprendizagem é mais eficiente quando os conhecimentos são revisitados, de forma progressivamente ampliada e aprofundada, durante todo o percurso escolar. Ao mesmo tempo, **é fundamental reconhecer que a elaboração desses conhecimentos não ocorre de maneira espontânea, mas como consequência da mobilização de recursos metodológicos adequados.**

## 6. Matemática e Linguagem

Outro aspecto importante da Matemática é a diversidade de formas simbólicas presentes em seu corpo de conhecimento: língua natural, linguagem simbólica, desenhos, gráficos, tabelas, diagramas, ícones, entre outros, que desempenham papel central, não só para representar os conceitos, relações e procedimentos, mas na própria formação desses conteúdos. Por exemplo, um mesmo número racional pode ser representado por símbolos, tais como  $\frac{1}{4}$ , 0,25, 25%,

<sup>122</sup> Idem



ou pela área de uma região plana ou, ainda, pela expressão “um quarto”.

Uma função pode ser representada, entre outras possibilidades, por uma tabela, por um gráfico cartesiano ou por símbolos matemáticos.

### 7. Habilidades matemáticas mais gerais

Indicar um conjunto de habilidades matemáticas mais gerais a serem construídas no decorrer da formação escolar é sempre uma tarefa difícil. Por isso, adverte-se que a relação que se indica a seguir deve ser encarada com cautela. Seu caráter abstrato torna indispensável que sua concretização seja fruto de um trabalho pedagógico para que essas habilidades sejam incorporadas, em cada situação, levando em conta as características do contexto educacional em questão, a maturidade cognitiva dos estudantes e seus conhecimentos prévios.

Além disso, tais habilidades não se realizam num vazio, mas apoiadas nos conhecimentos matemáticos a que estão intimamente associadas e sobre os quais serão tecidas considerações mais adiante, neste texto.

Assim, sem esquecer as interdependências entre elas, pode-se propor a seguinte relação de habilidades gerais para a formação matemática do estudante:

- A) Interpretar matematicamente situações presentes nas diversas práticas sociais;
- B) Estabelecer conexões entre os campos da Matemática e entre esta e as outras áreas do saber;
- C) Raciocinar, fazer abstrações com base em situações concretas, generalizar, organizar e representar;
- D) Comunicar-se utilizando as diversas formas de linguagem empregadas na Matemática;
- E) Resolver problemas, criando estratégias próprias para sua resolução, que desenvolvam a iniciativa, a imaginação, a criatividade e a capacidade de avaliar as soluções obtidas;
- F) Utilizar a argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínio: dedutivo, indutivo, probabilístico, por analogia, plausível, entre outros;
- G) Empregar as novas tecnologias de computação e informação (TIC).
- H) Desenvolver a sensibilidade para as ligações da Matemática com as atividades estéticas nas criações culturais da humanidade;
- I) Perceber a beleza das construções matemáticas, presente na simplicidade, na harmonia e na organicidade de suas construções;
- J) Estabelecer conexões da Matemática com a dimensão lúdica das atividades humanas.

### 8. Ligações entre a Matemática e outras disciplinas: A Interdisciplinaridade

Em anos recentes, têm se multiplicado as análises sobre a maneira como as disciplinas escolares estão organizadas e o papel que desempenham no ensino e na aprendizagem, com destaque para a necessária incorporação da perspectiva da interdisciplinaridade. Nesse debate, critica-se a fragmentação do saber ensinado nas escolas, alimentada pela organização do currículo em disciplinas justapostas e estanques, que competem por seu espaço e seus objetivos particulares, distanciando-se do diálogo com outras disciplinas.

A prática da interdisciplinaridade ainda é rara. Para ser efetivamente praticada e ampliada, ela requer transformações amplas, que se estendam a todo o sistema educacional: os currículos, as modalidades de avaliação, a organização do tempo e dos espaços na escola, o livro didático, entre outros. Essa prática exige, em especial, mudanças nas formações

inicial e continuada dos educadores, que exercem inegável papel na moldagem de suas concepções.

Convém observar, no entanto, que interdisciplinaridade não deve implicar uma diminuição da importância das áreas específicas do conhecimento. Ao contrário, uma perspectiva interdisciplinar adequada nutre-se do aprofundamento nas várias áreas do saber.

**Para o diálogo interdisciplinar, é necessário que cada área específica contribua com saberes consistentes e aprofundados, que não sejam meras justaposições de conhecimentos superficiais, mas que favoreçam conexões significativas entre esses conhecimentos.**

Para tanto, é necessário um duplo movimento: em um sentido, procurar interligar vários saberes; buscar temas comuns a diferentes campos do conhecimento; tentar construir modelos para situações complexas presentes na realidade; em outro, buscar aprofundar o conhecimento disciplinar; construir modelos para um recorte específico da realidade. Encontrar a organização e o tempo pedagógicos para garantir esse conjunto de ações constitui em um dos maiores desafios para a concretização da perspectiva interdisciplinar na escola atual.

Convém mencionar que várias experiências têm sido propostas para incorporar a interdisciplinaridade na escola, como a pedagogia de projetos, o trabalho com temas integradores e com temas transversais.

### 9. Metodologias de Ensino e Aprendizagem

#### A) Transformações no saber a ensinar

A contextualização não deve ser vista como a simples inserção de elementos das práticas sociais na formação matemática, mas como instrumento que permita ao estudante estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos, construídos historicamente, com os quais ele entrará em contato. Mesmo tendo sua origem nas práticas e nas necessidades sociais, o conjunto de conhecimentos que servirá de motor para as aprendizagens escolares precisará passar por algumas transformações. Ele deverá ser submetido, pelo conjunto do sistema educacional, a um processo de descontextualização, no qual se afasta das práticas sociais que lhe deram origem. Tal processo toma corpo nos referenciais curriculares e de avaliação, nos livros didáticos, entre outras formas. Chegando à escola, esse conjunto de conhecimentos deverá sofrer uma nova adaptação, para que possa ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. Nesse momento, dois caminhos são possíveis.

No primeiro, o professor apresenta para os alunos o objeto de conhecimento descontextualizado, tal como chegou à porta da escola. No segundo, ele busca realizar uma contextualização desse objeto de conhecimento. Em qualquer dos casos, supõe-se que seu objetivo final é o estudante ser capaz de, ao final do processo de aprendizagem, reunir um conjunto de conhecimentos que lhe permita desenvolver as habilidades necessárias à resolução das situações e dos problemas que enfrentará não somente na continuidade de seus estudos, mas também em suas práticas sociais e cotidianas.

#### B) O foco na transmissão do conhecimento

O primeiro dos caminhos acima mencionados, no entanto, reflete a concepção do professor como emissor do conhecimento e o aluno como receptor. Ou seja, o professor ensina, geralmente por meio de seu discurso, e o aluno deve aprender, por meio de uma escuta atenta do discurso do professor. Essa escolha metodológica se baseia, geralmente, em três etapas: a apresentação do objeto de conhecimento, a oferta de exemplos de aplicação e uma extensa bateria de exercícios de fixação do conteúdo estudado.

A opção por esse caminho demanda estudantes bastante motivados e com grande capacidade de concentração, o que não parece ser o caso na maioria de nossas escolas, particularmente com estudantes de menor idade. Na verdade, a predominância desse tipo de ensino em nosso sistema escolar tem sido apontada na literatura educacional como uma das causas das sérias dificuldades na aprendizagem.

### C) O estudante como sujeito ativo da aprendizagem

No segundo caso, cabe ao professor promover uma recontextualização do conhecimento em jogo na relação didática, ou seja, promover uma situação de aprendizagem em que o conhecimento que se deseja que o estudante aprenda apareça na forma de uma situação a ser enfrentada, a qual se apresenta de maneira contextualizada. É como se, em certa medida, o estudante fosse levado a 'reconstruir' ou 'reinventar' o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula.

Ao adotar esse caminho, os papéis docente e discente invertem-se de maneira significativa. Enquanto ao professor cabe o papel de criar situações que levem os estudantes na direção da aprendizagem, estes devem realizar uma espécie de reconstrução do objeto de conhecimento. Essa escolha metodológica caminha no sentido inverso à anterior: nesse caso, o professor não parte da apresentação do conhecimento matemático, mas de uma situação previamente elaborada para que, no processo de resolução, o aluno construa seu próprio conhecimento. Resumindo, o estudante assume, nessa proposta metodológica, um papel essencial e ativo no processo, que se dará por meio da vivência de situações preparadas pelo professor.

O segundo caminho tem sido defendido, frequentemente, nos estudos em Educação Matemática, que têm colocado em evidência três escolhas metodológicas coerentes com essa opção: a resolução de problemas, a utilização da modelagem e o trabalho com projetos.

### D) Resolução de problemas

De início, é preciso diferenciar a ideia de problema associada à metodologia em que se enfatiza a transmissão do conhecimento daquela ligada à metodologia em que o estudante é colocado em situação de ator principal no processo de aprendizagem. Na primeira escolha metodológica, é privilegiado o problema fechado, que se caracteriza por uma aplicação de conhecimentos já supostamente aprendidos pelo estudante. Nesse caso, já de antemão, o estudante é conduzido a identificar o conhecimento a ser utilizado em sua resolução, sem que haja maiores estímulos à construção de conhecimentos e à utilização do raciocínio matemático.

O uso exclusivo desse tipo de problema consegue mascarar a efetiva aprendizagem, à medida que, ao antecipar o conhecimento em jogo na situação, o estudante atua de forma mecânica e, muitas vezes, sem construir significado, na resolução do problema.

Em contraposição ao problema fechado, estudos em Educação Matemática têm colocado em evidência o trabalho com problemas abertos e situações-problema. Apesar de apresentarem objetivos diferentes, estes dois últimos tipos de problemas colocam o estudante, em certo sentido, em situação análoga àquela do matemático no exercício de sua atividade.

Diante deles, o estudante deve realizar tentativas de resolução, estabelecer hipóteses, testá-las e validar seus resultados.

### E) Modelagem matemática no ensino e aprendizagem

Em anos recentes, os estudos em Educação Matemática têm posto em evidência a ideia de modelagem matemática: "a arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real".

A modelagem matemática pode ser entendida como um método de trabalho científico. Nessa perspectiva, há coerência desse método com os pontos de vista expostos neste texto sobre as características da matemática como fonte de modelos para o conhecimento dos fenômenos da natureza e da cultura.

No entanto, neste momento, é a modelagem matemática como estratégia de ensino e aprendizagem que convém destacar, pela estreita conexão dessa estratégia com ações envolvidas na resolução de problemas abertos e de situações-problema.

De fato, quando a modelagem matemática propõe uma situação-problema ligada ao mundo real, com sua inerente complexidade, o estudante é chamado a mobilizar um leque variado de conhecimentos e habilidades: selecionar variáveis que serão relevantes para o modelo a construir; problematizar, ou seja, formular um problema teórico, na linguagem do campo matemático envolvido; formular hipóteses explicativas do fenômeno em causa; recorrer ao conhecimento matemático acumulado para a resolução do problema formulado (o que, muitas vezes, requer um esforço de simplificação, pelo fato de que o modelo originalmente pensado pode revelar-se matematicamente muito complexo); validar, isto é, confrontar as conclusões teóricas com os dados empíricos existentes, o que, quase sempre, leva à necessidade de modificação do modelo, que é essencial para revelar o aspecto dinâmico da construção do conhecimento.

Evidencia-se, além disso, que a estratégia de modelagem matemática no ensino e na aprendizagem tem sido apontada como um instrumento de formação de um estudante: comprometido com problemas relevantes da natureza e da cultura de seu meio; crítico e autônomo, na medida em que toma parte ativa na construção do modelo para a situação problema; envolvido com o conhecimento matemático em sua dupla dimensão de instrumento de resolução de problemas e de acervo de teorias abstratas acumuladas ao longo da história; que "faz Matemática", com interesse e prazer.

## 10. Matemática na Educação Infantil

A manutenção do interesse por matemática entre alunos de 4 e 5 anos vem do atendimento de suas necessidades atuais, e não da preparação para o futuro, assim, como conseguir despertar e manter o desejo de saber matemática?

Um dos princípios de Piaget<sup>123</sup> é que ensinar matemática na educação infantil vai muito além de ensinar a contar, para o autor, os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem-se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e do entusiasmo das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências. A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço numa forma cada vez mais sofisticada.

Consequentemente, com o intuito de proporcionar uma educação infantil que atenda aos princípios de Piaget ligados à curiosidade, entusiasmo e o desafio das descobertas, O planejamento curricular para as creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são

<sup>123</sup> PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976.

propostas às crianças. O novo contexto educacional para a educação infantil requer estruturas curriculares abertas e flexíveis.

Neste sentido o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil<sup>124</sup> afirma que é preciso ressaltar que esta organização possui um caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhados com as crianças.

Dessa forma, fazer matemática é expor ideias próprias, escutar a dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas. Dessa forma as crianças poderão tomar decisões, agindo como produtoras de conhecimento e não apenas executoras de instruções.

### **A) Os conteúdos da Matemática na Educação Infantil**

No que diz respeito à Matemática, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil<sup>125</sup> destaca três blocos de conteúdos a serem trabalhados:

#### **Números e sistema de numeração:**

Este bloco envolve contagem, notação e escrita numérica e as operações matemáticas, assim, contar é uma estratégia fundamental para estabelecer o valor cardinal de conjuntos de objetos. Isso fica evidenciado quando se busca a propriedade numérica dos conjuntos ou coleções em resposta à pergunta “quantos?”. É aplicada também quando se busca a propriedade numérica dos objetos, respondendo à pergunta “qual?”.

Nesse caso está também em questão o valor ordinal de um número, na contagem propriamente dita, ou seja, ao contar objetos as crianças aprendem a distinguir o que já contaram do que ainda não contaram e a não contar duas (ou mais) vezes o mesmo objeto, descubrem que tampouco devem repetir as palavras numéricas já ditas e que, se mudarem sua ordem, obterão resultados finais diferentes daqueles de seus companheiros, percebem também que não importa a ordem que estabelecem para contar os objetos, pois obterão sempre o mesmo resultado.

Podem-se propor problemas relativos à contagem de diversas formas. É desafiante, por exemplo, quando as crianças contam agrupando os números de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, etc.

#### **Grandezas e medidas:**

Este bloco envolve a exploração de diferentes procedimentos de comparação de grandezas, introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume, marcação do tempo e experiências com dinheiro.

As medidas estão presentes em grande parte das atividades cotidianas e as crianças, desde muito cedo, têm contato com certos aspectos das medidas. O fato de que as coisas têm tamanhos, pesos, volumes, temperaturas diferentes e que tais diferenças frequentemente são assinaladas pelos outros (está longe, está perto, é mais baixo, é mais alto, mais velho, mais novo, pesa meio quilo, mede dois metros, a velocidade é de oitenta quilômetros por hora etc.) permite que as crianças informalmente estabeleçam esse contato, fazendo comparações de tamanhos, estabelecendo relações,

construindo algumas representações nesse campo, atribuindo significado e fazendo uso das expressões que costumam ouvir.

Esses conhecimentos e experiências adquiridos no âmbito da convivência social favorecem a proposição de situações que despertem a curiosidade e interesse das crianças para continuar conhecendo sobre as medidas.

#### **Espaço e forma:**

Este bloco envolve a explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, representações bidimensionais e tridimensionais de objetos, identificação de pontos de referência e descrição de pequenos percursos e trajetos.

As primeiras considerações que o homem faz da geometria parecem ter sua origem em simples observações provenientes da capacidade humana de reconhecer configurações físicas, comparar formas e tamanhos. Inúmeras circunstâncias de vida devem ter levado o homem às primeiras elaborações geométricas como, por exemplo, a noção de distância, a necessidade de delimitar a terra, a construção de muros e moradias e outras. Podemos afirmar que na origem de problemas geométricos concretos com os quais o homem se envolve desde suas atividades práticas, está a necessidade de controlar as variações de dimensões com as quais se defronta ao delimitar seu espaço físico para morar e produzir.

### **11. Matemática no Ensino Fundamental<sup>126</sup>**

#### **A) Conteúdos Matemáticos no Ensino Fundamental**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em discussão na comunidade educacional, indicam, enfaticamente, a necessidade de um Ciclo de alfabetização, destinado a crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, sem deixar de lado a defesa do Ensino Fundamental como um todo integrado. Nos limites deste texto, opta-se por apresentar uma visão de conjunto da Matemática escolar que, se espera, seja abordada do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, acrescida, em alguns pontos, de comentários sobre o ciclo de alfabetização.

#### **Números e operações:**

As atividades matemáticas no mundo atual requerem a capacidade de contar coleções, comparar e medir grandezas e realizar codificações, que dão significados ao conceito de número natural. É também indiscutível saber que ler e escrever números no sistema de numeração decimal são habilidades fundamentais, em particular no ciclo de alfabetização.

Recomenda-se trabalhar, de maneira gradual e integrada, os diversos significados e propriedades das operações fundamentais de adição, subtração, multiplicação e divisão. É importante dar atenção especial à aquisição progressiva e gradual dos algoritmos formalizados, que se beneficiam do desenvolvimento do senso numérico, das propriedades das operações e das habilidades de cálculo mental.

Após o ciclo de alfabetização, a potenciação pode ser gradualmente estudada até seu desenvolvimento mais completo nos últimos anos do Ensino Fundamental, com ênfase no significado dessa operação, ou seja, na ideia de crescimento exponencial. A radiciação de índice 2 ou 3 (raiz quadrada e raiz cúbica), igualmente de forma lenta e significativa, pode ser abordada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Os conceitos de número racional e de número

<sup>124</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil. vol. 3. Brasília: 1998.

<sup>125</sup> Idem

<sup>126</sup> Texto adaptado de Marcelo Câmara dos SANTOS, M. C. dos; LIMA, P. F. Considerações sobre a Matemática no Ensino Fundamental.

inteiro estão presentes nas atividades matemáticas em quase todas as práticas sociais. Para sua aprendizagem eficiente, as pesquisas têm indicado a necessidade de se levarem em conta seus vários significados, suas diversas representações (por exemplo, as representações decimal e fracionária dos racionais) e a abordagem significativa de seus algoritmos, na qual desempenham papéis chave as ideias, bem contextualizadas, das operações nos naturais e nos inteiros e o conceito básico de equivalência nos racionais.

A noção de porcentagem é extremamente importante nas práticas sociais e é um conteúdo a ser abordado simultaneamente ao de número racional. No entanto, é preciso cuidado na progressão desses dois últimos conceitos, que só deveriam ser formalizados a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. O número irracional tem sua origem ligada a problemas no âmbito da própria Matemática, que é a existência de segmentos que não têm uma medida comum. Mas, atenção! Nesse caso, trata-se da medição abstrata e não daquela realizada com instrumentos físicos. Também surgem, por exemplo, nas raízes quadradas de números inteiros que não são quadrados perfeitos. As dificuldades conceituais associadas aos irracionais indicam que eles só sejam estudados nos anos finais do Ensino Fundamental. Em uma formação matemática sintonizada com os desafios do século XXI, não se pode deixar de lado o trabalho com o cálculo mental e as estimativas. Também não podemos prescindir do uso da calculadora, assunto que será mais aprofundado adiante neste texto. A respeito disso, as questões relativas ao ensino e à aprendizagem dessas habilidades são numerosas e desafiadoras.

### **Álgebra**

As tendências atuais em Educação Matemática encaram a Álgebra como uma forma de pensar matematicamente, caracterizada, entre outros aspectos, pela busca de generalizações e de regularidades. Adotado esse ponto de vista, é recomendável que o ensino desse conteúdo seja desenvolvido desde a primeira etapa do Ensino Fundamental. Mas é importante preservar, cuidadosamente, no ciclo de alfabetização, a informalidade da abordagem, bem como evitar reduzir, nos anos posteriores, a álgebra a simples manipulação simbólica. Além disso, o trabalho com esse campo da Matemática escolar, após o emprego do raciocínio algébrico de maneira informal, realizado nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, deve passar a abordar, progressivamente, os conceitos de variável, expressão algébrica, igualdade algébrica, equações (do 1º e do 2º graus), proporcionalidade e função. Em particular, o aprofundamento desta última noção deve apoiar-se em situações do cotidiano do estudante, evitando-se a sistematização precoce.

### **Geometria**

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular no ciclo de alfabetização, sugere-se que o trabalho com a Geometria seja centrado na exploração do espaço que envolve a criança. As situações em que ela seja levada a se situar no espaço que a cerca devem ser particularmente exploradas. Dessa maneira, em momentos iniciais, podem ser propostas atividades que levem o estudante a compreender as ideias de pontos de referência e deslocamentos e, gradualmente, de direção, sentido, ângulo, paralelismo, perpendicularidade e coordenadas cartesianas.

É também no espaço que cerca a criança que ela encontra as diferentes figuras geométricas, planas e espaciais, e identifica, de modo progressivo, suas propriedades. Os difíceis caminhos didáticos que favorecem a passagem gradual do mundo concreto para os entes geométricos abstratos passam sempre pelo emprego adequado de desenhos, de construções

geométricas, de planificações, do uso de programas tecnológicos ou softwares de geometria dinâmica, de ampliação e de redução de figuras. Por esses caminhos, podem ser abordados importantes conceitos e resultados, tais como a semelhança e os Teoremas de Tales e de Pitágoras.

### **Grandezas e medidas**

Os conceitos de grandeza e de medida de grandezas estão presentes nas múltiplas atividades das pessoas: no dia a dia, nas práticas profissionais, no mundo da tecnologia e da ciência. Por isso, a construção desses conceitos é tão importante e recomenda-se que seja iniciada desde os primeiros anos escolares, de maneira bastante informal no ciclo de alfabetização, sendo ampliada e aprofundada nos anos posteriores do Ensino Fundamental. A comparação de grandezas, que são atributos de objetos ou de fenômenos físicos, pode ocorrer de maneira informal e quase despercebida. São corriqueiras perguntas como: Quem está mais longe? Qual é a marca mais barata? Quanto tempo demora? Quanto pesa? Quanto custa? Qual é o mais curto?

Cabe ao ensino escolar, progressivamente, sistematizar e aprofundar tais questões, de modo que os estudantes possam construir as noções de medição e de unidade de medida (padronizada ou não) para um leque amplo de grandezas e começar a usar instrumentos de medição. No Ensino Fundamental, deve-se dar muita atenção às grandezas geométricas: comprimento (perímetro), área, volume (capacidade) e abertura de ângulo. Mas, outras grandezas podem ser estudadas, sempre em situações com significado: valor monetário (dinheiro), tempo, massa e temperatura. Grandezas determinadas pela razão de duas outras (Kwh, velocidade, densidade, etc.) podem ser construídas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como demandam alguma atenção às unidades de medida da informática: Kb, Mb, Gb, etc.

### **Estatística, probabilidades e combinatória**

Muitos afirmam que uma grande inovação do conhecimento na segunda metade do século XX foi o relevo conquistado pelo campo da estatística, probabilidades e combinatória, cujo desenvolvimento está muito relacionado ao advento do computador e das ciências da computação e da informação. Novos conhecimentos tornaram indispensáveis mudanças na cultura escolar. As propostas curriculares mais recentes têm incluído como um novo campo de conteúdos a estatística, por meio da qual se procuram abordar o levantamento de dados sobre determinada questão da realidade física ou social, o tratamento, a organização, a apresentação e a interpretação desses dados (tabelas, dispositivos gráficos, medidas estatísticas, etc.) e a formulação de conclusões de natureza estatística. A teoria das probabilidades, em sua vertente escolar, serve como base para a estatística e também como modelo teórico para os fenômenos envolvendo a ideia de incerteza. As mencionadas propostas curriculares incluem, ainda, a combinatória, que lida, entre outros conteúdos, com a contagem sistemática de conjuntos discretos. Todos esses conteúdos podem se fazer presentes no ciclo de alfabetização, mas é preciso cuidado para se evitar a sua sistematização nessa fase.

### **12. Matemática e a Formação para a Cidadania**

A convivência na complexa sociedade atual tem sido marcada por graves tensões sociais, geradas por persistentes desigualdades no acesso a bens e serviços e às esferas de decisão política, e pela supervalorização das ideias de mercado e de consumo, entre outras razões. Além disso, ainda prevalece no mundo uma ordem social contrária aos princípios da



solidariedade e da igualdade de oportunidades para todos. Essa é uma situação indesejável, que precisa ser superada, e devemos buscar encontrar o papel da formação matemática que contribua para superá-la.

Uma formação que valorize a participação efetiva do estudante na sua aprendizagem e que incentive a sua autonomia, certamente, colabora para a construção da cidadania. O estímulo ao diálogo permanente entre todos que atuam na sala de aula — estudantes e professor — e o incentivo ao trabalho coletivo são outras ações que favorecem o desenvolvimento da capacidade de conviver harmonicamente em sociedade e de respeitar as diferenças entre as pessoas. A sala de aula de Matemática não é só um local para aprendizagem dessa disciplina e para a interação entre os estudantes, propiciada e mediada pelo professor; ela deve ser sempre uma oportunidade valiosa para o cultivo de condutas coletivas importantes para a vida social.

É preciso defender uma formação que reconheça saberes e práticas matemáticas dos cidadãos e das comunidades locais — que são aptidões prévias relativamente eficientes — sem que se abdique do saber matemático mais universal.

É preciso defender uma formação que reconheça saberes e práticas matemáticas dos cidadãos e das comunidades locais que são aptidões prévias relativamente eficientes. Essa formação deve-se abdicar do saber matemático mais universal.

### Questões

**1. (Prefeitura de Maria Helena/PR - Professor - Educação Infantil - FAFIPA)** No ensino da matemática, o professor pode utilizar diversos jogos para as crianças se apropriarem do conceito de número. São jogos matemáticos apropriados a esse ensino, EXCETO:

- (A) Ábaco.
- (B) Quebra-cabeça.
- (C) Material Dourado.
- (D) Trilha matemática.

**2. (SEDUC/AM - Professor de Educação Especial - FGV)** A “resolução de problemas é um caminho para o ensino de Matemática que vem sendo discutido ao longo dos últimos anos”. (PCN - Matemática, 1997, p. 32).

A respeito da resolução de problemas, assinale a afirmativa incorreta.

- (A) O ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema.
- (B) O problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório.
- (C) Aproximações sucessivas ao conceito são construídas para resolver um certo tipo de problema.
- (D) O aluno não constrói um conceito em resposta a um problema, mas constrói um campo de conceitos que tomam sentido num campo de problemas.
- (E) A resolução de problemas é uma atividade a ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, não como uma orientação para esta.

**3. (Prefeitura de Patos/PB - Professor de Matemática - PaqTcPB)** Dentre os objetivos gerais para o Ensino Fundamental que constam nos PCN de Matemática, encontram-se os seguintes itens, EXCETO

- (A) fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade.
- (B) selecionar, organizar e produzir informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las criticamente.

(C) verificar a presença dos conjuntos numéricos, tais como os números complexos, na realidade da vida do aluno.

(D) estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.

(E) sentir-se seguro da própria capacidade de construir conhecimentos matemáticos.

**4. (SEE-SP - Professor - Ensino Básico - VUNESP)** Analise as respostas de alguns professores para a pergunta: como ensinam matemática para as crianças?

I. A professora Adriana afirma que primeiro explica, depois passa exercícios no caderno, depois faz a revisão para ver se entenderam.

II. A professora Cristiane afirma que usa material concreto para ensinar matemática e depois propõe aos alunos muitos exercícios para que repitam muitas vezes o que ensinou, depois dá exercícios de fixação.

III. A professora Vera afirma que ensina os conteúdos com muito reforço e muitos exercícios, curtos, repetidos, cálculos para que as crianças se exercitem por várias horas seguidas.

As afirmações dessas professoras parecem revelar que elas compartilham uma conhecida concepção de ensino e aprendizagem. Qual das alternativas revela essa concepção?

(A) Ensinar matemática consiste em explicar, aprender consiste em repetir ou exercitar o ensinado até reproduzi-lo fielmente.

(B) Ensinar matemática consiste em partir do princípio de que as crianças são capazes de aprender muitas coisas a partir de sua experiência cotidiana.

(C) Ensinar matemática de forma compartimentada evita confusões e permite à criança aprender melhor.

(D) O ensino de matemática por meio de jogos e materiais concretos garante às crianças aprenderem de forma significativa.

(E) A Matemática não deve ser olhada de forma isolada de outras áreas, é questão de praticá-la, analisá-la e relacioná-la para que os alunos aprendam.

**5.** Dentre as alternativas abaixo, qual não integra os conteúdos da matemática na Educação Infantil?

- (A) Números e sistemas de numeração.
- (B) Espaço e forma.
- (C) Grandezas e medidas
- (D) Números e operações

### Respostas

1. B. / 2. E. / 3. C. / 4. A. / 5. D.

**Currículo em ação:  
planejamento, seleção,  
contextualização e  
organização dos conteúdos; o  
trabalho por projetos.**



### Planejamento escolar

Para Moretto<sup>127</sup>, **planejar é organizar ações (ideias e informações)**. Essa é uma definição simples mas que mostra uma dimensão da importância do ato de planejar, uma vez que o planejamento deve existir para facilitar o trabalho tanto do professor como do aluno.

<sup>127</sup> MORETTO, Vasco Pedro. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



*Gandin*<sup>128</sup> sugere que se pense no planejamento como uma ferramenta para dar eficiência à ação humana, ou seja, deve ser utilizado para a organização na tomada de decisões. Para melhor entender precisa-se compreender alguns conceitos, tais como: planejar, planejamento e planos.

**Planejamento:** “É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.”

**Plano Nacional de Educação:** “Nele se reflete a política educacional de um povo, num determinado momento histórico do país. É o de maior abrangência porque interfere nos planejamentos feitos no nível nacional, estadual e municipal.”

**Plano de Curso:** “O plano de curso é a sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida.”

**Plano de Aula:** “É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino e de aprendizagem.”

**Plano de Ensino:** “É a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.”

**Projeto Político Pedagógico:** “É o planejamento geral que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de organização e coordenação da ação dos professores. Ele articula a atividade escolar e o contexto social da escola. É o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico.” (*MEC*<sup>129</sup>)

Os conceitos apresentados têm por objetivo mostrar para o professor a importância, a funcionalidade e principalmente a relação íntima existente entre essas tipologias.

Segundo *Fusari*<sup>130</sup>, “Apesar de os educadores em geral utilizarem, no cotidiano do trabalho, os termos “planejamento” e “plano” como sinônimos, estes não o são.”

Outro aspecto importante, segundo *Schmitz*<sup>131</sup> é que “as denominações variam muito. Basta que fique claro o que se entende por cada um desses planos e como se caracterizam.” O que se faz necessário é estar consciente que:

**“Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível.”**

### Conceito de Planejamento

O Planejamento pode ser conceituado como um processo, considerando os seguintes aspectos: produção, pesquisa, finanças, recursos humanos, propósitos, objetivos, estratégias, políticas, programas, orçamentos, normas e procedimentos, tempo, unidades organizacionais etc. Desenvolvido para o alcance de uma situação futura desejada, de um modo mais eficiente, eficaz e efetivo, com a melhor concentração de esforços e recursos.

O Planejamento também pressupõe a necessidade de um processo decisório que ocorrerá antes, durante e depois de sua elaboração e implementação na escola. Este processo deve conter ao mesmo tempo, os componentes individuais e organizacionais, bem como a ação nesses dois níveis deve ser orientada de tal maneira que garanta certa confluência de interesses dos diversos fatores alocados no ambiente escolar.

O processo de planejar envolve, portanto, um modo de pensar; e um salutar modo de pensar envolve indagações; e indagações envolvem questionamentos sobre o que fazer, como, quando, quanto, para quem, por que, por quem e onde. É um processo de estabelecimento de um estado futuro desejado e um delineamento dos meios efetivos de torna-lo realidade justifica que ele antecede à decisão e à ação.

### Finalidade - Para que Planejar?<sup>132</sup>

A primeira coisa que nos vem à mente quando perguntamos sobre a finalidade do planejamento é a eficiência. Ela é a execução perfeita de uma tarefa que se realiza. O carrasco é eficiente quando o condenado morre segundo o previsto. A telefonista é eficiente quando atende a todos os chamados e faz, a tempo, todas as ligações. O digitador, quando escreve rapidamente (há expectativas fixadas) e não comete erros.

O planejamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja benfeito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução.

Mas esta não é a mais importante finalidade do planejamento. Ele visa também a eficácia. Os dicionários não fazem diferença suficiente entre eficácia e eficiência. O melhor é não se preocupar com palavras e verificar que o planejamento deve alcançar não só que se faça bem as coisas que se fazem (chamaremos isso de eficiência), mas que se façam as coisas que realmente importa fazer, porque são socialmente desejáveis (chamaremos isso de eficácia).

A eficácia é atingida quando se escolhem, entre muitas ações possíveis, aqueles que, executadas, levam à consecução de um fim previamente estabelecido e condizente com aquilo em que se crê.

Além destas finalidades do planejamento, *Gandin* introduz a discussão sobre uma outra, tão significativa quanto estas, e que dá ao planejamento um *status* obrigatório em todas as atividades humanas: é a compreensão do processo de planejamento como um processo educativo.

É evidente que esta finalidade só é alcançada quando o processo de planejamento é concebido como uma prática que sublima a participação, a democracia, a libertação. Então o planejamento é uma tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade.

### Elementos Constitutivos do Planejamento

**Objetivos e Conteúdos de Ensino:** Os objetivos determinam de antemão os resultados esperados do processo

<sup>128</sup> GANDIN, Danilo. O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa. [www.maxima.art.br/arq\\_palestras/planejamento\\_como\\_ferramenta\\_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/arq_palestras/planejamento_como_ferramenta_(completo).doc).

<sup>129</sup> MEC – Ministério da Educação e Cultura. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – Avaliação e Planejamento – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006.

<sup>130</sup> FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf).

<sup>131</sup> SCHMITZ, Egídio. Fundamentos da Didática. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

<sup>132</sup> GANDIN, Danilo. Planejamento. Como Prática Educativa. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

entre o professor e o aluno, determinam também a gama de habilidades e hábitos a serem adquiridos. Já os *conteúdos* formam a base da instrução.

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 ideias ditos na legislação educacional.
- Os conteúdos básicos das ciências, produzidos na história da humanidade.
- As necessidades e expectativas da maioria da sociedade.

**Métodos e Estratégias:** O método por sua vez é a forma com que estes objetivos e conteúdos serão ministrados na prática ao aluno. Cabe aos métodos dinamizar as condições e modos de realização do ensino. Refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados.

As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos.

**Multimídia Educativa:** A multimídia educativa é uma estratégia de ensino e de aprendizagem que pode ser utilizada por estudantes e professores. É imperativa a importância das multimídias educativas com uso da informática no processo educativo como uma ferramenta auxiliar na educação.

**Avaliação Educacional:** É uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, deve acompanhar todos os passos do processo de ensino e de aprendizagem. É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias.

A avaliação insere-se não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do Processo de Ensino e de Aprendizagem.

#### **Planejamento e Políticas de Educação no Brasil**

A formação da Educação Brasileira inicia-se com a Companhia de Jesus, em 1549, com o trabalho dos Jesuítas: suas escolas de primeiras letras, colégios e seminários, até os dias atuais. Nesse primeiro momento, a educação não foi um problema que emergisse como um assunto Nacional, no entanto, tenha sido um dos aspectos das tensões constantes entre a Ordem dos Jesuítas e a Coroa Portuguesa, que mais tarde, levou à expulsão dos mesmos em 1759. A expulsão dos jesuítas criou um vazio escolar. A insuficiência de recursos e escassez de mestres desarticulou o trabalho educativo no País, com repercussões que se estenderam até o período imperial.

Com a vinda da Família Imperial, a educação brasileira toma um novo impulso, principalmente com a criação dos cursos superiores, no entanto a educação popular foi relegada em segundo plano. Com a reforma constitucional de 1834, as responsabilidades da educação popular foram descentralizadas, deixando-as às províncias e reservando à Corte a competência sobre o ensino médio e superior.

Nesse período, a situação continuou a mesma: escassez de escolas e de professores na educação básica. Com a educação média e superior, prevaleceram às aulas avulsas destinadas apenas às classes mais abastadas.

A Proclamação da República, também não alterou significativamente a ordenação legal da Educação Brasileira, foi preciso esperar até a década de 20 para que, o debate

educacional ganhasse um espaço social mais amplo. Nesta época, as questões educacionais deixaram de ser temas isolados para se tornarem um problema nacional. Várias tentativas de reforma ocorreram em vários estados; iniciou-se uma efetiva profissionalização do magistério e novos modelos pedagógicos começaram a ser discutidos e introduzidos na escola.

#### **Surgimento do Plano de Educação**

A primeira experiência de planejamento governamental no Brasil foi executada no governo de Juscelino Kubitschek com seu Plano de Metas (1956/61). Antes, os chamados planos que se sucederam desde 1940, foram diagnósticos que tentavam racionalizar o orçamento. Neste processo de planejamento convém distinguir três fases:

- a decisão de planejar;
- o plano em si; e
- a implantação do plano.

A primeira e a última fase são políticas e a segunda é um assunto estritamente técnico.

No caso do **Planejamento Educacional**, essa distinção é interessante, pois foi preciso um longo período de maturação para que se formulasse de forma explícita a necessidade nacional de uma política de educação e de um plano para programá-la. A revolução de 30 foi o desfecho das crises políticas e econômicas que agitaram profundamente a década de 20, compondo-se assim, um quadro histórico propício à transformação da Educação no Brasil.

Em 1932, um grupo de educadores conseguiu captar o anseio coletivo e lançou um manifesto ao povo e ao governo que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que extravasava o entusiasmo pela Educação. O manifesto era ao mesmo tempo uma denúncia uma exigência de uma política educacional consistente e, um plano científico para executá-la, livrando a ação educativa do empirismo e da descontinuidade. O mesmo teve tanta repercussão e motivou uma campanha que repercutiu na Assembleia Constituinte de 1934.

De acordo com a Constituição de 34, o conselho Nacional de Educação elaborou e enviou, em maio de 37, um anteprojeto do **Plano de Educação Nacional**, mas com a chegada do estado Novo, o mesmo nem chegou a ser discutido.

Sendo assim, mesmo que a ideia de plano nacional de educação fosse um fruto do manifesto e das campanhas que se seguiram, o **Plano 37** era uma negação das teses defendidas pelos educadores ligados àqueles movimentos. Totalmente centralizador, o mesmo pretendia ordenar em minúcias toda a educação nacional. Tudo estava regulamentado ao plano, desde o ensino pré-primário ao ensino superior; os currículos eram estabelecidos e até mesmo o número de provas e os critérios de avaliação.

No entanto, os dois primeiros artigos dos 504 que compuseram o Plano de 37, chamam atenção, no que se refere ao Planejamento Educacional a nível nacional, atualmente:

Art. 1º- O Plano Nacional de Educação, código da educação nacional, é o conjunto de princípios e normas adotados por esta lei para servirem de base à organização e funcionamento das instituições educativas, escolares e extraescolares, mantidas no território nacional pelos poderes públicos ou por particulares.

Art. 2º- Este Plano só poderá ser revisto após vigência de dez anos.

Nesses artigos, há três pontos os quais convém destacar, pois repercutiram e persistiram em parte, em iniciativas e leis posteriores:

- O Plano de Educação identifica-se com as diretrizes da Educação Nacional;
- O Plano deve ser fixado por Lei;
- O Plano só poderá ser revisto após uma vigência prolongada.

Segundo Kuenzer<sup>133</sup> "o planejamento de educação também é estabelecido a partir das regras e relações da produção capitalista, herdando, portanto, as formas, os fins, as capacidades e os domínios do capitalismo monopolista do Estado."

Aqui no Brasil, Padilha<sup>134</sup> explica que "Durante o regime autoritário, eles foram utilizados com um sentido autocrático. Toda decisão política era centralizada e justificada tecnicamente por tecnocratas à sombra do poder." Kuenzer complementa a citação acima explicando que "A ideologia do Planejamento então oferecida a todos, no entanto, escondia essas determinações político-econômicas mais abrangentes e decididas em restritos centros de poder."

O regime autoritário fez com que muitos educadores criassem uma resistência com relação à elaboração de planos, uma vez que esses planos eram supervisionados ou elaborados por técnicos que delimitavam o que o professor deveria ensinar, priorizando as necessidades do regime político. "Num regime político de contenção, o planejamento passa a ser bandeira altamente eficaz para o controle e ordenamento de todo o sistema educativo."

Apesar de se ter claro a importância do planejamento na formação, Fusari<sup>135</sup> explica que:

*"Naquele momento, o Golpe Militar de 1964 já implantava a repressão, impedindo rapidamente que um trabalho mais crítico e reflexivo, no qual as relações entre educação e sociedade pudessem ser problematizadas, fosse vivenciada pelos educadores, criando, assim, um 'terreno' propício para o avanço daquela que foi denominada 'tendência tecnicista' da educação escolar."*

Mas não se pode pensar que o regime político era o único fator que influenciava no pensamento com relação à elaboração dos planos de aulas; as teorias da administração também refletiam no ato de planejar do professor, uma vez que essas teorias traziam conceitos que iriam auxiliar na definição do tipo de organização educacional que seria adotado por uma determinada instituição.

No início da história da humanidade, o planejamento era utilizado sem que as pessoas percebessem sua importância, porém com a evolução da vida humana, principalmente no setor industrial e comercial, houve a necessidade de adaptá-lo para os diversos setores.

Nas escolas ele também era muito utilizado; a princípio, o planejamento era uma maneira de controlar a ação dos professores de modo a não interferir no regime político da época. Hoje o planejamento já não tem a função reguladora dentro das escolas, **ele serve como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor.**

#### **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Após o anteprojeto de Plano de 37, a ideia de um Plano Nacional de Educação permaneceu sem efeito até 1962, quando foi elaborado e efetivamente instituído o primeiro Plano Nacional governamental. No entanto, no Plano de Metas de Kubitschek, a educação era a meta número 30.

O setor de educação entrou no conjunto do Plano de metas pressionado pela compreensão de que a falta de recursos

humanos qualificados poderia ser um dos pontos de estrangulamento do desenvolvimento do país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) acabou surgindo com a Lei nº 4.024 de 1961, no entanto, vale ressaltar a concepção do que deveria ser uma LDB. Segundo o Relatório Geral da Comissão:

*Diretriz é uma linha de orientação, norma de conduta, "Base" é a superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não às minudências do caminho. Significa também o alicerce do edifício, não o próprio edifício sobre o qual o alicerce está construído. A lei de Diretrizes e Bases conterá somente os preceitos genéricos e fundamentais.*

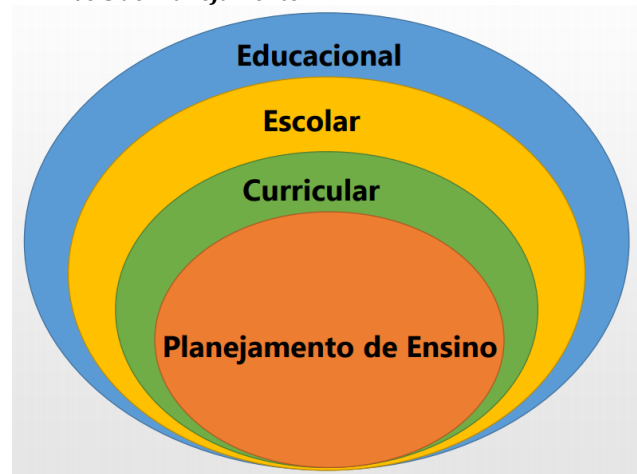
No entanto, a LDB de 61, distanciou-se muito da clareza e da sensatez do anteprojeto original, e a lei que sucedeu e substituiu em parte (Lei nº 5.692/71) agravou a situação. Eliminaram substancialmente qualquer possibilidade de instituição de políticas e planos de educação como instrumentos efetivos de um desenvolvimento ideal da Educação Brasileira, pois novamente foi consagrada a ideia de plano como distribuição de recursos.

Após a iniciativa pioneira de 1962 e suas revisões, sucedem-se, em trinta anos, cerca de dez planos. Em um estudo realizado nessa área até 1989, conclui-se que essa sucessão de planos que são elaboradas, parcialmente executadas, revista e abandonada, refletem os males gerais da administração pública brasileira. A educação, realmente não era prioritária para os governos. As coordenadas da ação governamental no setor ficavam bloqueadas ou dificultadas pela falta de uma integração ministerial.

Em consequência disso e de outras razões, sobretudo políticas, o panorama da experiência brasileira de planejamento educacional é um quadro de descontinuidades administrativas, que, fez dessa experiência um conjunto fragmentado de incoerentes iniciativas governamentais que nunca foram mais do que esquemas distributivos de recursos.

Com esta visão podemos compreender o "porquê" do caos educacional em nosso país. Desde há muito a educação foi relegada ao final das filas. O povo foi passando de governo em governo sem perceber as perdas que lhe trariam o atraso educacional.

#### **Níveis de Planejamento**



Na esfera educacional o processo de planejamento ocorre em diversos níveis, segundo a magnitude da ação que se tem em vista realizar. O planejamento educacional é o mais amplo, geral e abrangente. Prevê a estruturação e o funcionamento da totalidade do sistema educacional. Determina as diretrizes da política nacional de educação.

<sup>133</sup> KUENZER, Acácia Zeneida, CALAZANS, M. Julieta C., GARCIA, Walter. Planejamento e educação no Brasil. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>134</sup> PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>135</sup> FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf).

A seguir, temos o planejamento Escolar e depois o Curricular, que está intimamente relacionado às prioridades assentadas no planejamento educacional. Sua função é traduzir, em termos mais próximos e concretos, as linhas-mestras de ação delineadas no planejamento imediatamente superior, através de seus objetivos e metas. Constitui o esquema normativo que serve de base para definir e particularizar a linha de ação proposta pela escola. Permite a inter-relação entre a escola e a comunidade.

Logo após, temos o planejamento de ensino, que parte sempre de pontos referenciais estabelecidos no planejamento curricular. Temos, em essência, neste tipo de planejamento, dimensões:

- **filosófica**, que explicita os objetivos da escola;
- **psicológica**, que indica a fase de desenvolvimento do aluno, suas possibilidades e interesses;
- **social**, que expressa as características do contexto sócio-econômico-cultural do aluno e suas exigências.

Este detalhamento é feito tendo em vista os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, chegamos ao nível mais elementar e próximo da ação educativa. É através dele que, em relação ao aluno:

- prevemos mudanças comportamentais e aprendizagem de elementos básicos;
- propomos aprendizagens a partir de experiências anteriores e de suas reais possibilidades;
- estimulamos a integração das diversas áreas de estudo.

Como vemos, o planejamento tem níveis distintos de abrangência; no entanto, cada nível tem bem definido e delimitado o seu universo. Sabemos que um nível particulariza - um ou vários - aspectos delineados no nível antecedente, especificando com maior precisão as decisões tomadas em relação a determinados eventos da ação educativa.

A linha de relacionamento se evidencia, então, através de escalões de complexidade decrescente, exigindo sempre um alto grau de coerência e subordinação na determinação dos objetivos almejados.

Vejamos cada um deles:

#### **Planejamento Educacional**

Planejamento educacional é aplicar à própria educação aquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar em seus alunos: uma abordagem racional e científica dos problemas. Tal abordagem supõe a determinação dos objetivos e dos recursos disponíveis, a análise das consequências que advirão das diversas atuações possíveis, a escolha entre essas possibilidades, a determinação de metas específicas a atingir em prazos bem definidos e, finalmente, o desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política escolhida.

O planejamento educacional significa bem mais que a elaboração de um projeto contínuo que engloba uma série de operações interdependentes.

O Planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência (enquanto um dos níveis de planejamento na educação escolar), correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais. Enfrenta os problemas de atendimento à demanda, alocação e gerenciamento de recursos etc.

#### **Características do Planejamento Educacional**

| <b>Categorias</b>        | <b>Tipos</b>             | <b>Características</b>                                                        |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Níveis</b>            | 1- Global ou de conjunto | Para todo o sistema                                                           |
|                          | 2- Por setores           | Graus do Sistema Escolar                                                      |
|                          | 3- Regional              | Por divisões geográficas                                                      |
|                          | 4- Local                 | Por escola                                                                    |
| <b>Enquanto Processo</b> | 1- Técnico               | Por utilizar metodologia de análise, previsão, programação e avaliação.       |
|                          | 2- Político              | Por permitir a tomada de decisão.                                             |
|                          | 3- Administrativo        | Por coordenar as atividades administrativas.                                  |
| <b>Quanto aos Prazos</b> | 1- Curto prazo           | 1 a 2 anos                                                                    |
|                          | 2- Médio prazo           | 2 a 5 anos                                                                    |
|                          | 3- Longo prazo           | 5 a 15 anos                                                                   |
| <b>Enquanto Método</b>   | 1- Demanda               | Com base nas demandas individuais de educação.                                |
|                          | 2- Mão-de-obra           | Com base nas necessidades do mercado, voltado para o desenvolvimento do país. |
|                          | 3- Custo e Benefício     | Com base nos recursos disponíveis visando a maiores benefícios.               |

#### **Fundamentos do Planejamento Educacional**

| <b>Concepções</b>                  | <b>Características</b>                                                                                                                               |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Clássica</b>                    | Divisão pormenorizada, hierarquizado verticalmente, com ênfase na organização e pragmático.                                                          |
| <b>Transitiva</b>                  | Planejamento seguindo procedimentos de trabalho com ênfase na liderança.                                                                             |
| <b>Mayoista</b>                    | Visão horizontal, com ênfase nas relações humanas, na dinâmica interpessoal e grupal, na delegação de autoridade e na autonomia.                     |
| <b>Neoclássica / por objetivos</b> | Pragmática, racionalidade no processo decisório, participativo, com ênfase nos resultados e estratégia de cooperação.                                |
| <b>Tradição Funcionalista</b>      | <b>Características (do consenso / positivista / evolucionista)</b>                                                                                   |
| <b>Burocrático</b>                 | Cumprimento de leis e normas. Visa à eficácia institucional do sistema. Enfatiza a dimensão institucional ou objetiva.                               |
| <b>Idiossincrático</b>             | Enfatiza a eficiência individual de todos os que participam do sistema, portanto, dimensão subjetiva.                                                |
| <b>Integradora</b>                 | Clima organizacional pragmático. Visa o equilíbrio entre eficácia institucional e eficiência individual, com ênfase na dimensão grupal ou holística. |



| <b>Tradição Interacionista</b> | <b>Características (conflito / teorias críticas e libertárias)</b>                                                                                      |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Estruturalista</b>          | Ênfase nas condições estruturais de natureza econômica do sistema. Enfatiza a dimensão institucional ou objetiva. Orientação determinista.              |
| <b>Interpretativa</b>          | Ênfase na subjetividade e na dimensão individual. O sistema é uma criação do ser humano. A gestão é mediadora reflexiva entre o indivíduo e o seu meio. |
| <b>Dialógica</b>               | Ênfase na dimensão grupal ou holística e nos princípios de totalidade, contradição, práxis e transformação do sistema educacional.                      |
| <b>Enfoques</b>                | <b>Características</b>                                                                                                                                  |
| <b>Jurídico</b>                | Práticas normativas e legalistas / sistema fechado.                                                                                                     |
| <b>Tecnocrático</b>            | Predomínio dos quadros técnicos / especialistas.                                                                                                        |
| <b>Comportamental</b>          | Resgate da dimensão humana: ênfase psicológica.                                                                                                         |
| <b>Desenvolvimentista</b>      | Ênfase para atingir objetivos econômicos e sociais.                                                                                                     |
| <b>Sociológico</b>             | Ênfase nos valores culturais e políticos, contextualizados. Visão interdisciplinar.                                                                     |

Fonte dos dois quadros: Padilha<sup>136</sup>

#### **Objetivos do Planejamento Educacional**

São objetivos do planejamento educacional, segundo Joanna Coaracy<sup>137</sup>:

- "relacionar o desenvolvimento do sistema educacional com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país, em geral, e de cada comunidade, em particular;
- "estabelecer as condições necessárias para o aperfeiçoamento dos fatores que influem diretamente sobre a eficiência do sistema educacional (estrutura, administração, financiamento, pessoal, conteúdo, procedimentos e instrumentos);
- alcançar maior coerência interna na determinação dos objetivos e nos meios mais adequados para atingi-los;
- conciliar e aperfeiçoar a eficiência interna e externa do sistema".

É condição primordial do processo de planejamento integral da educação que, em nenhum caso, interesses pessoais ou de grupos possam desviá-lo de seus fins essenciais que vão contribuir para a dignificação do homem e para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país.

#### **Requisitos do Planejamento Educacional**

- Aplicação do método científico na investigação da realidade educativa, cultural, social e econômica do país;
- Apreciação objetiva das necessidades, para satisfazê-las a curto, médio e longo prazo;
- Apreciação realista das possibilidades de recursos humanos e financeiros, a fim de assegurar a eficácia das soluções propostas;
- Previsão dos fatores mais significativos que intervêm no desenvolvimento do planejamento;
- Continuidade que assegure a ação sistemática para alcançar os fins propostos;

- Coordenação dos serviços da educação, e destes com os demais serviços do Estado, em todos os níveis da administração pública;
- Avaliação periódica dos planos e adaptação constante destes mesmos às novas necessidades e circunstâncias;
- Flexibilidade que permita a adaptação do plano a situações imprevistas ou imprevisíveis;
- Trabalho de equipe que garanta uma soma de esforços eficazes e coordenados;
- Formulação e apresentação do plano como iniciativa e esforço nacionais, e não como esforço de determinadas pessoas, grupos e setores".<sup>138</sup>

#### **Pressupostos Básicos do Planejamento Educacional**

- O delineamento da filosofia da educação do país, evidenciando o valor da pessoa e da escola na sociedade;
- A aplicação da análise - sistemática e racional - ao processo de desenvolvimento da educação, buscando torná-lo mais eficiente e passível de responder com maior precisão às necessidades e objetivos da sociedade.

Podemos, portanto, considerar que o planejamento educacional constitui a abordagem racional e científica dos problemas da educação, envolvendo o aprimoramento gradual de conceitos e meios de análise, visando estudar a eficiência e a produtividade do sistema educacional, em seus múltiplos aspectos.

#### **Planejamento Curricular**

Planejamento curricular é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. É o instrumento que orienta a educação como um processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para consecução dos objetivos, tanto os dos alunos como os da escola.

O Planejamento curricular, enquanto um dos níveis dos planejamentos da educação escolar é a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares.

Enquanto um dos níveis do planejamento na educação escolar, o Planejamento curricular é a proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pela escola, incorporada nos diversos componentes curriculares desde as séries iniciais até as finais.

A proposta curricular pode ter como referência os seguintes elementos:

- Fundamentos da disciplina;
- Área de estudo;
- Desafios Pedagógicos;
- Encaminhamento Metodológico;
- Propostas de Conteúdos;
- Processos de Avaliação.

#### **Objetivos do Planejamento Curricular**

- Ajudar aos membros da comunidade escolar a definir seus objetivos;
- Obter maior efetividade no ensino;
- Coordenar esforços para aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem;
- Propiciar o estabelecimento de um clima estimulante para o desenvolvimento das tarefas educativas.

#### **Requisitos do Planejamento Curricular**

O planejamento curricular deve refletir os melhores meios de cultivar o desenvolvimento da ação escolar, envolvendo, sempre, todos os elementos participantes do processo.

<sup>136</sup> PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>137</sup> COARACY, Joanna. *O planejamento como processo*. Revista Educação, Ano I, no. 4, Brasília, 1972.

<sup>138</sup> UNESCO, *Seminário Interamericano sobre planejamento integral na educação*. Washington. 1958.



Seus elaboradores devem estar alertas para novas descobertas e para os novos meios postos ao alcance das escolas. Estes devem ser minuciosamente analisados para verificar sua real validade naquele âmbito escolar. Posto isso, fica evidente a necessidade dos organizadores explorarem, aceitarem, adaptarem, enriquecerem ou mesmo rejeitarem tais inovações.

O planejamento curricular é de complexa elaboração. Requer um contínuo estudo e uma constante investigação da realidade imediata e dos avanços técnicos, principalmente na área educacional. Constitui, por suas características, base vital do trabalho. A dinamização e integração da escola como uma célula viva da sociedade, que palmilha determinados caminhos conforme a linha filosófica adotada, é o pressuposto inerente a sua estruturação.

O planejamento curricular constitui, portanto, uma tarefa contínua a nível de escola, em função das crescentes exigências de nosso tempo e dos processos que tentam acelerar a aprendizagem. Será sempre um desafio a todos aqueles envolvidos no processo educacional, para busca dos meios mais adequados à obtenção de maiores resultados.

#### **Planejamento de Ensino**

Planejamento de ensino é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações o tempo todo. Envolve permanentemente as interações entre os educadores e entre os próprios educandos.

#### **Objetivos do Planejamento de Ensino**

- Racionalizar as atividades educativas;
- Assegurar um ensino efetivo e econômico;
- Conduzir os alunos ao alcance dos objetivos;
- Verificar a marcha do processo educativo.

#### **Requisitos do Planejamento de Ensino**

Por maior complexidade que envolva a organização da escola, é indispensável ter sempre bem presente que a interação professor-aluno é o suporte estrutural, cuja dinâmica concretiza ao fenômeno educativo. Portanto, o planejamento de ensino deve ser alicerçado neste pressuposto básico.

O professor, ao planejar o trabalho, deve estar familiarizado com o que pode pôr em prática, de maneira que possa selecionar o que é melhor, adaptando tudo isso às necessidades e interesses de seus alunos. Na maioria das situações, o professor dependerá de seus próprios recursos para elaborar seus planos de trabalho. Por isso, deverá estar bem informado dos requisitos técnicos para que possa planejar, independentemente, sem dificuldades.

Ainda temos a considerar que as condições de trabalho diferem de escola para escola, tendo sempre que adaptar seus projetos às circunstâncias e exigências do meio. Considerando que o ensino é o guia das situações de aprendizagem e que ajuda os estudantes a alcançarem os resultados desejados, a ação de planejá-lo é predominantemente importante para incrementar a eficiência da ação a ser desencadeada no âmbito escolar.

O professor, durante o período (ano ou semestre) letivo, pode organizar três tipos de planos de ensino. Por ordem de abrangência:

- **Plano de Curso** - delinear, globalmente, toda a ação a ser empreendida;
- **Plano de Unidade** - disciplinar partes da ação pretendida no plano global;
- **Plano de Aula** - especificar as realizações diárias para a concretização dos planos anteriores.

Pelo significativo apoio que o planejamento empresta à atividade do professor e alunos, é considerado etapa

obrigatória de todo o trabalho docente. O planejamento tende a prevenir as vacilações do professor, oferecendo maior segurança na consecução dos objetivos previstos, bem como na verificação da qualidade do ensino que está sendo orientado pelo mestre e pela escola.

#### **Planejamento Escolar**

O Planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

**Planejamento global da escola** é o nível do planejamento que corresponde às decisões sobre a organização, funcionamento e proposta pedagógica da escola. É o que o que mais requer a participação conjunta da comunidade.

O **Planejamento da escola**, enquanto outro nível do planejamento na educação escolar é o que chamamos de **"Projeto Educativo"** - sendo o plano global da instituição. Compõem-se de Marco Referencial, Diagnóstico e programação. Envolve as dimensões pedagógicas, administrativas e comunitárias da escola.

O **Planejamento anual da escola** consiste em elaborar a estratégia de ação para o prazo de um ano - conforme a realidade específica de cada escola - tomando decisões sobre o que, para que, como e com o que se vai fazer o trabalho na escola o período proposto levando em conta as linhas tiradas no plano global.

#### **Planejamento Participativo**

O Planejamento Participativo se constitui num processo político onde há um propósito contínuo e coletivo onde se tem a oportunidade de discutir a construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Mais do que um significado técnico, o planejamento participativo é um processo político vinculado à decisão da maioria que será em benefício da maioria.

Genericamente o planejamento participativo constitui-se em uma estratégia de trabalho que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, dentro de um processo global para solucionar problemas comuns.

#### **Planejamento de Aulas**

O Planejamento de aula é a tomada de decisões referentes ao trabalho específico da sala de aula:

- Temas
- Conteúdos
- Metodologia
- Recursos didáticos
- Avaliação.

Antes, porém de se planejar a aula propriamente dita deve ser executado um planejamento de curso para o ano todo. E este deve ser subdividido em semestre para que possa ser visualizado com mais clareza e objetividade.

Dentro destes Planos anuais podem ser inseridas as unidades temáticas, temas transversais que ocorrerão com o desenvolvimento do Plano bimestral ou trimestral. Estes são os marcos para que o professor e toda a equipe da escola não se percam dentro de conteúdos extensos e, deixem de ministrar em cada momento a essência, o significativo para que o aluno possa prosseguir seu conhecimento e transformá-lo em aprendizagem.

O centro do processo educativo não deve ser o conteúdo preestabelecido como se tem feito nas escolas ainda hoje.

Qualquer professor estaria de acordo em dizer que o centro do processo não é o conteúdo, mas em sua prática, a grande maioria faz dele todo o processo. Muitas vezes, isso acontece até contra a sua vontade. É que há uma cultura dentro da escola, junto com os pais dos alunos e em todo senso comum social, de que se vai para a Escola para memorizar alguma informação, normalmente até consideradas inúteis até pelas mesmas pessoas que as exigem.

O centro do processo educativo também não pode ser o aluno. Este desastre é tão conservador como centrar o trabalho no conteúdo. E que quando centramos o processo educativo somente no aluno convertemos todo o processo em um egoísmo e em um individualismo onde uns dominam os outros.

### **Planejamento e Educação Libertadora<sup>139</sup>**

No planejamento, é fundamental a ideia de transformação da realidade. Isto quer dizer que uma instituição (um grupo) se transforma a si mesma tendo em vista influir na transformação da realidade global.

Quer dizer, também, que fez sentido falar em planejamento, acima e além da administração, como uma tarefa política, no sentido de participar na organização na mudança das estruturas sociais existentes. Quer dizer, finalmente, que planejar não é preencher quadrinhos para dar *status* de organização séria a um setor qualquer da atividade humana.

Isso nos traz à educação libertadora como proposta educacional apta a inspirar um processo de planejamento. Porque a educação libertadora é uma proposta de mudança. Essa educação libertadora *Gandin* fala que tem sua base na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (Medellín, Colômbia, 1968).

Referindo-se a educação:

- “a que converte o educando em sujeito do seu próprio desenvolvimento”;
- “o meio-chave para libertar os povos de toda a escravidão e para fazê-los ascender de condições de vida menos humanas a condições mais humanas”.

Há nisto uma dimensão pessoal e uma proposta social global bem claras, no texto apresentadas de forma não separada, mas como um posicionamento apenas.

Sem entrar na discussão se o termo “meio-chave” é exagerado e aceitando que a educação, mesmo a escolar, tem uma dimensão política realizável, pode-se ver que esta dupla proposta leva em conta os dois grandes problemas da América Latina de então, que perduram ainda hoje: a organização injusta da sociedade e a falta quase total do remédio para isso, a participação.

Ao propor que o educando seja sujeito de seu desenvolvimento, está propondo a existência do grupo, da participação e, como consequência, a conscientização que gera a transformação. Basicamente está dando ao pedagógico a força que ele realmente pode assumir como contribuinte de uma transformação social ampla em proveito do homem todo e de todos os homens.

A partir daí, a aproximação entre educação libertadora e planejamento educacional sublinha as mesmas ideias básicas, de grupo, de participação, de transformação da realidade. Tanto que, a partir desta dupla base de Medellín, e pensando no que lhe é mais característico, a metodologia, pode-se definir a educação libertadora assim: um grupo (sujeitos em interação) na dinâmica de ação-reflexão, buscando a verdade e tendendo ao crescimento pessoal e à transformação social.

### **Projetos Educativos**

É o primeiro grande instrumento de planejamento da ação educativa da escola, devendo por isso, servir permanentemente de ponto de referência e orientação na atuação de todos os elementos da Comunidade Educativa em que a escola se insere, em prol da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino comum e de uma sociedade melhor.

Um Projeto Educativo é, segundo a definição de *Costa*<sup>140</sup>, um “documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa”.

Isto é, um Projeto Educativo é um documento de orientação pedagógica que, não podendo contrariar a legislação vigente, explicita os princípios, os valores, as metas as estratégias através das quais a escola propõe realizar a sua função educativa.

*Barbier*<sup>141</sup> distingue dois tipos de projeto – o projeto de situação (“representações relativas ao estado final do objeto, da identidade, da situação que se procura transformar ou modificar”) e o projeto do processo (“representações relativas ao processo que permite chegar a este estado final”).

***O projeto é, por um lado, uma “antecipação” relativa a um estado, uma “representação antecipadora do estado final de uma realidade”, uma previsão ou prospectiva, um objetivo ou fim a atingir, uma pequena utopia.***

Seu conteúdo não é um acontecimento ou objeto pertencente ao ambiente atual ou passado, mas um fato possível, uma imagem ou representação de uma possibilidade, uma ideia a se transformar em ato, um futuro a se “fazer”, uma possibilidade a se transformar em realidade. Sua relação é com um “tempo a vir”, “um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia” (*Barbier*).

Por outro lado, a função do projeto não se reduz a simples representação do futuro. *Barbier* atribui-lhe ainda um duplo efeito – o operatório ou pragmático e o mobilizador da atividade dos atores implicados.

No entendimento de *Boutinet*<sup>142</sup>, o projeto implica um comprometimento com o futuro. A construção de um projeto já implica na vontade de fazê-lo acontecer. Daí, seu valor pragmático. O projeto não age, pois, dizer não equivale automaticamente a fazer, mas “dizer prepara o fazer”.

O projeto expressa a representação da realização da ação, ou seja, a imagem do resultado da ação. “No caso de uma ação coletiva[...], escreve *Barbier*, é o projeto que fornece a representação comum que permite a realização coordenada das operações de execução”. Na sua função mobilizadora, o projeto apresenta, no plano afetivo, efeitos dinamizadores da atividade dos atores implicados.

Nossas imagens ou representações constituem um elemento dinamizador da mudança e, portanto, um fator de concretização do projeto.

Para *Vidal, Cárove e Florencio*<sup>143</sup>, o projeto educativo é:

- Um meio de adequação das intenções educativas da sociedade às características concretas de uma escola;
- Elemento orientador do conjunto de atividades educativas de uma escola;

<sup>139</sup> GANDIN, Danilo. *Planejamento. Como Prática Educativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

<sup>140</sup> COSTA, Adelino Jorge. “Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado.” - *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 17, nº 2.

<sup>141</sup> BARBIER, J.-M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

<sup>142</sup> BOUTINET, J. P. (1986). *Le concept de projet e ses niveaux*. Éducation Permanente, nº 86.

<sup>143</sup> VIDAL, J. G., CÁRAVE, G. e FLORENCIO, M. A. (1992). Madrid: Editorial EOS.

- Instrumento integrador das atividades educativas de uma escola;
- Garantia de coerência e de continuidade nas diferentes atuações dos membros de uma comunidade escolar;
- Critério para avaliar e homologar os processos;
- Documento dinâmico para definir as estruturas e estratégias organizacionais da escola;
- Ponto de referência para a solução dos conflitos de convivência.

O projeto educativo traduz o engajamento da instituição escolar, suas prioridades, seus princípios. Ele define o sentido de suas ações e fixa as orientações e os meios para colocá-las em prática. É formulado por um documento escrito que estabelece a identidade da escola (diz o que ela é), apresenta seus propósitos gerais (diz o que ela quer) e descreve seu modelo geral de organização (diz como ela se organiza).

Concebido como um projeto de longo prazo, ele visa favorecer a continuidade e a coerência da ação da escola. Embora não seja um documento inalterável, não deverá estar sujeito a profundas e constantes alterações anuais. De modo geral, "a sua duração dependerá fundamentalmente da permanência em cada instituição das pessoas que o elaboraram e da estabilidade das suas convicções" (Costa<sup>144</sup>).

Para Vidal, Cárave e Florencio e para Carvalho e Diogo<sup>145</sup>, o projeto educativo de escola é um documento de planificação da ação educativa, de amplitude integral, de duração de longo prazo e de natureza geral e estratégica. Assim, é mais amplo e abrangente do que o projeto pedagógico e o plano de Unidade Didática que são meios em relação ao projeto educativo e têm como objeto converter as finalidades deste em ações, pois são documentos de planificação operatória.

O projeto educativo distingue-se também de outras planificações escolares, como o Plano Trienal escolar, o Plano anual de Escola, o Projeto curricular de turma e o Regimento interno da Escola, que estão destinados a concretizá-lo relativamente a aspectos mais operacionais e, portanto, têm um caráter tático, e instrumental.

O projeto educativo é elaborado por toda a comunidade escolar. O projeto educativo da escola é um conjunto de opções ideológicas, políticas, antropológicas, axiológicas e pedagógicas resultantes da tensão entre o estabelecido ou imposto pelo Estado (projeto vertical), a prática implícita interna à escola (projeto ritual) e a postura utópica ou intencional da comunidade escolar (projeto intencional).

**Dimensões do projeto educativo**, citadas por Carvalho e Diogo:

O projeto deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de inflétir de direção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação de modo a que ele sinta reconhecida a sua atividade, compreenda as suas ações e as possa inscrever num todo significativo.

Neste sentido, o projeto educativo deve ser coletivo, mas favorecendo a interação; autônomo mas não independente. Uma tal concepção exige do projeto educativo:

- explicitação de valores comuns;
- coerência de atividades;
- busca coletiva de recursos e meios para melhorar o ensino;
- definição de ação;
- definição de um sentido para uma ação comum;
- gestão participativa;
- avaliação permanente, participada e interativa;

- implicação do conjunto dos atores;
- apropriação de saberes e instrumentos de ação por parte dos implicados.

Sobre o que não deve ser e o que deve ser o projeto educativo de escola, Vidal, Cárave e Florencio elaboraram um quadro-síntese que ajuda a clarificar seu entendimento adequado.

| Não deve ser                                                                                         | Deve ser                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Uma enumeração detalhada dos elementos que compõem um centro: planos, descrições, professores, etc.  | Uma exposição clara, concisa e breve das intenções educativas, estruturas, regulamentos e organização curricular de uma comunidade escolar. |
| Um manual de psicologia, pedagogia, sociologia, de organização escolar, etc.                         | Uma adequação daqueles princípios e estruturas educativas que se consideram adequados para uma comunidade.                                  |
| Um documento destinado ao exercício burocrático da educação.                                         | Um documento orientador e guia de todas as atividades educativas.                                                                           |
| Um produto fechado, acabado e inalterável.                                                           | Um projeto dinâmico e modificável em função da prática educativa.                                                                           |
| Um "empenho" pessoal de algum membro do corpo docente ou da Associação de Pais de Alunos.            | Uma criação coletiva do conjunto de membros da comunidade educativa do centro.                                                              |
| Uma complicação a mais para o trabalho docente.                                                      | Um facilitador do trabalho docente.                                                                                                         |
| Uma fórmula paradigmática que resolve todos os problemas do centro. Um regulamento de funcionamento. | Um conjunto articulado de princípios, orientações e sistemas que servem de marco às atividades educativas.                                  |
| Um "panfleto" que diz coisas muito "atrevidas" sobre a educação.                                     | Um projeto equilibrado, produto das intenções de toda a comunidade educativa.                                                               |
| Um documento que só expressa o que se quer que se conheça.                                           | Um projeto resultante da tensão entre o estabelecido (imposto), a prática implícita (ritual) e o intencional.                               |

Em suma, concebendo-se como uma adaptação do "projeto educacional" do país (leis e diretrizes curriculares) ao nível específico local, como uma programação geral da escola e como um instrumento de autonomia didático-pedagógica e organizativa da escola, o projeto educativo da escola se caracteriza por quatro categorias metodológicas (Baldacci<sup>146</sup>):

- a intencionalidade;
- a contextualização;
- a metodicidade; e
- a flexibilidade.

Pela **intencionalidade**, o projeto educativo estabelece direção e metas precisas e explícitas, evitando a ação educativa casual e extemporânea.

A **contextualização** representa a adaptação do projeto educacional do país à realidade sociocultural concreta de uma escola. A intencionalidade passa a ser "historicizada", ou seja, contextualizada num ambiente de referência específico, o que

<sup>144</sup> COSTA, J. A. (1992). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.

<sup>145</sup> CARVALHO, A. E. DIOGO, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

<sup>146</sup> BALDACCI, M. (1996). *La scuola dell'autonomia: Il Progetto educativo d'Istituto*. Bari: Maria Adda Editore.

permite a passagem de um projeto abstrato para um projeto concreto.

A **metodicidade** valoriza o princípio de sistematicidade e organicidade no processo didático, mesmo reconhecendo as diferenças de estilo de aprender e ensinar de alunos e professores, respectivamente.

Finalmente, a **flexibilidade** assegura que o projeto educativo seja tratado como uma mera hipótese de trabalho e por isso está sujeito a retificações e revisões ao longo de sua implementação.

#### PPP – Projeto Político Pedagógico

O PPP nasce da necessidade de organização do trabalho pedagógico para os alunos, a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação dessa ação. Será um elo entre a escola e a comunidade escolar, bem como com o sistema de ensino que a compõe. Essa construção faz emergir a necessidade de responsabilização de diversos atores na prática social.

É **projeto** porque significa lançar para diante. “*Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro*” (Gadotti).

É **político**, pois “*a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica*” (Saviani).

É **pedagógico** porque traz a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. A partir de ações educativas. (Ilma Veiga)

#### Questões

**01. (ANAC – Analista Administrativo – CESPE)** No tocante a conceitos e dimensões de planejamento, objetivos de ensino e avaliação no processo educativo, julgue o item subsecutivo.

O planejamento educacional tem como pressuposto a análise da eficiência do sistema educacional e tem como requisito a continuidade da ação sistemática para alcançar os fins propostos.

( ) Certo ( ) Errado

**02. (SEDF – Professor de Educação Básica – CESPE/2017)** Com relação a planejamento pedagógico, transdisciplinaridade, avaliação e projeto político-pedagógico, julgue o item que se segue.

Os elementos constituintes, os objetivos e os conteúdos de um planejamento devem, obrigatoriamente, estar interligados, mas as estratégias, não, pois estas são flexíveis.

( ) Certo ( ) Errado

**03. (SEDF – Professor de Educação Básica – CESPE/2017)** Com relação a planejamento pedagógico, transdisciplinaridade, avaliação e projeto político-pedagógico, julgue o item que se segue.

Os únicos níveis de organização da prática educativa que influenciam no planejamento docente são o planejamento do professor e o planejamento escolar, que devem ser articulados.

( ) Certo ( ) Errado

**04. (IFB – Professor Pedagogia – IFB/2017)** Em relação aos aspectos do planejamento, assinale a opção que contenha a CORRETA sequência hierárquica do mais amplo ao mais restrito, em relação ao planejamento:

(A) planejamento escolar; planejamento educacional; planejamento de ensino; planejamento curricular;

(B) planejamento curricular; planejamento educacional; planejamento escolar; planejamento de ensino;

(C) planejamento de ensino; planejamento curricular; planejamento escolar; planejamento educacional;

(D) planejamento de ensino; planejamento educacional; planejamento curricular planejamento escolar;

(E) planejamento educacional; planejamento escolar; planejamento curricular; planejamento de ensino.

**05. (SEDF – Professor de Educação Básica – Quadrix/2017)** Quanto ao planejamento e à organização do trabalho pedagógico, julgue o item subsecutivo.

No processo de planejamento e organização do trabalho pedagógico, as ações estão circunstanciadas no âmbito dos vários elementos que compõem o universo escolar, devendo ser dada importância máxima àquelas circunscritas à prática pedagógica do professor e à sua formação.

( ) Certo ( ) Errado

#### Respostas

**01. Certo. / 02. Errado. / 03. Errado. / 04. E. / 05. Errado.**

### A avaliação diagnóstica ou formadora e os processos de ensino e de aprendizagem.



A avaliação<sup>147</sup>, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais.

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas.

Para Oliveira<sup>148</sup>, devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina – mas não somente –, à medida que consideram, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

#### Origem da avaliação

*Avaliar vem do latim a + valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.*

<sup>147</sup> Texto adaptado de KRAEMER, M. E. P.

<sup>148</sup> OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.



A avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

A avaliação é **uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega**, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar.

Havendo sempre, no processo de ensino/aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado.

É essa informação, sobre o progresso de grupos e de cada um dos seus membros, que a avaliação tenta recolher e que é necessária a professores e alunos.

A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros.

Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa.

A avaliação proporciona também o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem.

**As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.**

### Evolução da avaliação

A partir do início do século XX, a avaliação vem atravessando pelo menos quatro gerações, conforme Guba e Lincoln<sup>149</sup> são elas: mensuração, descritiva, julgamento e negociação.

**1 – Mensuração** – não distinguia avaliação e medida. Nessa fase, era preocupação dos estudiosos a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

**2 – Descritiva** – essa geração surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Conforme os estudiosos, a geração anterior só oferecia informações sobre o aluno.

Precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos.

Neste sentido o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo “avaliação educacional”.

**3 – Julgamento** – a terceira geração questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; tinha como preocupação maior o julgamento.

Neste sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de

fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição.

Assim, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

**4 – Negociação** – nesta geração, a avaliação é um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Para Guba e Lincoln é uma forma responsiva de enfocar e um modo construtivista de fazer.

**A avaliação é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século.**

Neste sentido, Souza diz que a finalidade da avaliação, de acordo com a quarta geração, é fornecer, sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se, então, em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

### Funções do processo avaliativo

As funções da avaliação são: *de diagnóstico, de verificação e de apreciação*.

**Função diagnóstica** – A primeira abordagem, de acordo com Miras e Solé<sup>150</sup>, contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, segundo Bloom, Hastings e Madaus, busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

**Função formativa** – A segunda função é a avaliação formativa que, conforme Haydt, permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Outro aspecto é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback.

Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo.

Para Bloom, Hastings e Madaus, a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

<sup>149</sup> FIRME, Tereza Penna. *Avaliação: tendências e tendenciosidades. Avaliação v Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, 1994.

<sup>150</sup> MIRAS, M., SOLÉ, I. *A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem in COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.*



A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

**Função somativa** – Tem como objetivo, segundo Miras e Solé determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada.

Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

**A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parciais.**

#### Objetivos da avaliação

Na visão de Miras e Solé, os objetivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de “um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios”, e “obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão”.

Para Nérici, a avaliação é uma etapa de um procedimento maior que incluiria uma verificação prévia. A avaliação, para este autor, é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Para outros autores, a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de ‘papel e lápis’.

É ainda um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada etapa por etapa do processo ensino/aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudança devem ser feitas para garantir sua efetividade.

#### Modelo tradicional de avaliação x modelo mais adequado

Gadotti diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação.

Entende-se que a avaliação não pode morrer, ela se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações.

O mito da avaliação é decorrente de sua caminhada histórica, sendo que seus fantasmas ainda se apresentam como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações. Acreditar em um processo avaliativo mais eficaz é o mesmo que cumprir sua função didático-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino/aprendizagem.

A forma como se avalia, segundo Luckesi, é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. O autor, na tabela 1, traça uma comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada a objetivos contemporâneos, relacionando-as com as implicações de sua adoção.

Tabela 1 – Comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada

| <b>Modelo tradicional de avaliação</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Modelo adequado</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Foco na promoção</b> – o alvo dos alunos é a promoção. Nas primeiras aulas, se discutem as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra.</p> <p><b>Implicação</b> – as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p><b>Foco na aprendizagem</b> - o alvo do aluno deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso e prazeroso dela obtém.</p> <p><b>Implicação</b> - neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para se saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno.</p>                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p><b>Foco nas provas</b> - são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um 'elemento motivador da aprendizagem', seguindo ainda a sugestão de Comenius em sua Didática Magna criada no século XVII. É comum ver professores utilizando ameaças como "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!" ou "Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer..."</p> <p><b>Implicação</b> - as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os alunos estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).</p> | <p><b>Foco nas competências</b> - o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional devem ser a meta em comum dos professores.</p> <p><b>Implicação</b> - a avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos alunos.</p> |
| <p><b>Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames</b> - eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação.</p> <p><b>Implicação</b> - o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <p><b>Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade</b> - os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade).</p> <p><b>Implicação</b> - o foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno e não mais a média do aluno na escola.</p>                                                                                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>O sistema social se contenta com as notas</b> - as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o ENEM que, de certa forma, avaliam e "certificam" os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino).</p> <p><b>Implicação</b> - não há garantia sobre a qualidade, somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.</p> | <p><b>Sistema social preocupado com o futuro</b> - Já alertava o ex-ministro da Educação, Cristóvam Buarque: "Para saber como será um país daqui há 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente". Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil com o dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação "domesticadora" para "humanizadora".</p> <p><b>Implicação</b> - valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Mudando de paradigma, cria-se uma nova cultura avaliativa, implicando na participação de todos os envolvidos no processo educativo. Isto é corroborado por *Benvenutti, ao dizer que a avaliação deve estar comprometida com a escola e esta deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive, para usufruir dele, mas sobretudo que esteja preparado para transformá-lo.*

#### A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer

O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Para Wachowicz & Romanowski, embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

Quando se registra, em forma de nota, o resultado obtido pelo aluno, fragmenta-se o processo de avaliação e introduz-se uma burocratização que leva à perda do sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem.

Se a avaliação tem sido reconhecida como uma função diretiva, ou seja, tem a capacidade de estabelecer a direção do processo de aprendizagem, oriunda esta capacidade de sua característica pragmática, a fragmentação e a burocratização acima mencionadas levam à perda da dinamicidade do processo.

Os dados registrados são formais e não representam a realidade da aprendizagem, embora apresentem consequências importantes para a vida pessoal dos alunos, para a organização da instituição escolar e para a profissionalização do professor.

Uma descrição da avaliação e da aprendizagem poderia revelar todos os fatos que aconteceram na sala de aula. Se fosse instituída, a descrição (e não a prescrição) seria uma fonte de dados da realidade, desde que não houvesse uma vinculação prescrita com os resultados.

A isenção advinda da necessidade de analisar a aprendizagem (e não julgá-la) levaria o professor e os alunos a constatarem o que realmente ocorreu durante o processo: se o professor e os alunos tivessem espaço para revelar os fatos tais como eles realmente ocorreram, a avaliação seria real, principalmente discutida coletivamente.

No entanto, a prática das instituições não encontrou uma forma de agir que tornasse possível essa isenção: as prescrições suplantam as descrições e os pré-julgamentos impedem as observações.

A consequência mais grave é que essa arrogância não permite o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. E este é o grande dilema da avaliação da aprendizagem.

O entendimento da avaliação, como sendo a medida dos ganhos da aprendizagem pelo aluno, vem sofrendo denúncias há décadas, desde que as teorias da educação escolar recolocaram a questão no âmbito da cognição.

Pretende-se uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizar-se na prática pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

#### Avaliação da aprendizagem<sup>151</sup>

A noção de aprendizagem está, em sua origem, associada a ideia de apreensão de conhecimento e, nesse sentido, só pode ser compreendida em função de determinada concepção de conhecimento – algo que a filosofia compreende como base ou matriz epistemológica. A partir de tais concepções, podem ser focalizadas três possibilidades de definição de aprendizagem:

#### *“Aprendizagem é mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência”*

Esta seria a definição mais impregnada e dominante no campo psicológico e pedagógico e, certamente, a mais resistente às proposições alternativas. Funda-se na concepção empirista formulada por Locke e Hume. Realimenta-se do positivismo de Comte, com seus ideais de objetividade científica, ao final do século XIX e se encarna como corrente behaviorista, comportamentista ou de estímulo-resposta, no início do século XX. Valoriza o polo do objeto e não o do sujeito, marcando a influência do meio ou do ambiente através de estímulos, sensações e associações. Reserva ao sujeito o papel de receptáculo e reproduzidor de informações, através de modelagens comportamentais progressivamente reforçadas e dele expropria funções mais elaboradas que tenham relação com motivações e significações. Neste modelo, aprendizagem e ensino têm o mesmo estatuto ou identidade, pois a primeira é considerada decorrência linear do segundo (em outros termos: se algo foi ensinado, dentro de contingências ambientais adequadas, certamente foi apreendido...). Na perspectiva pedagógica, essa concepção encontra plena afinidade com práticas mecanicistas, tecnicistas e bancárias – metáfora utilizada por Paulo Freire, para traduzir a ideia de passividade do sujeito, depositário de informações, conforme a lógica do acúmulo, a serviço da seleção e da classificação.

#### *“Aprendizagem é apreensão de configurações perceptuais através de insights”.*

Esta seria a concepção que se opõe à anterior, polarizando em torno das condições do sujeito e não mais do objeto ou meio. Funda-se em uma base filosófica de natureza racionalista ou apriorista, que percebe o conhecimento como resultante de estruturas pré-formadas, de variáveis biológicas ou maturacionais e de organização perceptual de situações

<sup>151</sup> <http://crv.educacao.mg.gov.br/>

imediatas. A escola psicológica alemã conhecida como Gestalt, responsável no início do século XX, por estudos na vertente da percepção, constitui umas das expressões mais fortes dessa posição, tendo deixado um legado mais associado ao estudo da “boa forma” ou das condições capazes de propiciar soluções de problemas por discernimento súbito (insight), em função de relações estabelecidas na totalidade da situação. Neste modelo, a aprendizagem prevalece sobre o ensino, em seu estatuto de autossuficiência e autorregulação, reducionismo que permanece recusando a relação ensino-aprendizagem e se fixando em apenas um de seus polos.

***“Aprendizagem é organização de conhecimentos como estruturas, ou rede construídas a partir das interações entre sujeito e meio de conhecimento ou práticas sociais”***

Esta seria uma concepção de base construtivista ou interacionista, comprometida com a superação dos reducionismos anteriores (experiência advinda dos objetos X pré-formação de estruturas) e identificada com modelos mais abertos, fundados nas ideias de gênese ou processo.

Por esta razão, suas principais vertentes podem ser identificadas como “psicogenéticas” e são representadas pela Epistemologia Genética Piagetiana e pela abordagem sócio-histórica dos psicólogos soviéticos (Vygotsky, Luria e Leontiev, em especial).

Dois destaques merecem ser feitos em relação a essas duas vertentes:

***1- Na perspectiva piagetiana, aprendizagem se identifica com adaptação ou equilíbrio à medida que supõe a “passagem de um estado de menor conhecimento a um estado de conhecimento mais avançado” ou “uma construção sucessiva com elaborações constantes de estruturas novas, rumo a equilíbrios majorantes”<sup>152</sup>***

(O motor para tais processos de adaptação e equilíbrio seria o conflito cognitivo diante de novos desafios ou necessidades de aprendizagem, em esforços complementares de assimilação (polo do sujeito responsável por incorporações de elementos do mundo exterior) e acomodação (polo modificado do estado anterior do sujeito em função das atuais demandas apresentadas pelo objeto de conhecimento). Essa posição sugere a importância de que o meio de aprendizagem seja alargado e pleno de significado, para que se chegue a uma congruência entre a parte do sujeito e as pressões externas, entre autorregulações e regulações externas, entre sistemas pertinentes ao aluno e ao professor. Assim, a não-aprendizagem seria resultante da ausência de congruência entre os sistemas envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

***2- Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e seus colaboradores, destaca-se, no contexto dessa discussão, a articulação fortemente estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeira motor do segundo, no sentido que apresenta potência para projetá-lo até patamares mais avançados. Esta potência da aprendizagem se ancora nas relações entre “zona de desenvolvimento real” e “zona de desenvolvimento proximal”: a primeira referindo-se às competências ou domínios já instalados (no campo conceitual, procedimental ou atitudinal, por exemplo) e a segunda entendida como campo aberto de possibilidades, em transição ou em vias de se consolidar, a partir de intervenções ou mediações de outros – professores ou pares mais experientes ou competentes em determinada área, tarefa ou função.<sup>153</sup>***

Nesse sentido, este teórico redimensiona a relação ensino-aprendizagem, superando as dicotomias e fragmentação de outras concepções e valoriza o aprendizado escolar como meio privilegiado para as mediações em direito a patamares conceituais mais elevados.

Além disso, a perspectiva dialética dessa abordagem insere a aprendizagem em uma dimensão mais próxima de nossa realidade educacional: um processo marcado por contradições, conflitos, rupturas e, até mesmo, regressões – necessitando, por isso mesmo, de mediações que assegurem o espaço do reconhecimento das práticas sociais dos alunos, de seus conhecimentos prévios, dos significados e sentidos pertinentes às situações de aprendizagem de cada sujeito singular e de suas dimensões compartilhadas.

As abordagens contemporâneas da Psicologia da Aprendizagem e dos estudos sobre reorientações curriculares apoiam-se nessas categorias para a necessária reorientação das estratégias de aprendizagem.

Um enfoque superficial: centrado em estratégias mnemônicas ou de memorização (reprodutoras em contingências de provas ou exames) ou centrado em passividade, isolamento, ausência de reflexão sobre propósitos ou estratégias; maior foco na fragmentação e no acúmulo de elementos;

Um enfoque profundo: centrado na intenção de compreender, na relação das novas ideias e conceitos com o conhecimento anterior, na relação dos conceitos como experiência cotidiana, nos componentes significativos dos conteúdos, nas inter-relações e nas condições de transcendência em relação às situações e aprendizagens do momento.

As questões mais relevantes, a partir dessas distinções seriam: Por que um aluno se dirige para um outro tipo de aprendizagem? O que faz com que mostre maior ou menor disposição para a realização de aprendizagens significativas? Por que não aprende em determinadas circunstâncias? Por que alunos modificam seu enfoque em função da tarefa ou da mudança de estratégias dos professores? Quais os fatores de mediação capazes de produzir novos patamares motivacionais e novas zonas de aprendizagem e competência?

Tais questões sinalizam para um projeto educativo comprometido com novas práticas e relações pedagógicas, uma lógica a serviço das aprendizagens e da Avaliação Formativa, uma concepção construtiva e propositiva sobre erros e correção dos mesmos, uma articulação entre dimensões cognitivas e sócio afetivas que ressignifiquem o ato de aprender.

### **Definindo os tipos de avaliação**

#### **- Avaliação classificatória**

Avaliação Classificatória é uma perspectiva de avaliação vinculada à noção de medida, ou seja, à ideia de que é possível aferir, matematicamente, e objetivamente, as aprendizagens escolares. A noção de medida supõe a existência de padrões de rendimento a partir dos quais, mediante comparação, o desempenho de um aluno será avaliado e hierarquizado. A Avaliação Classificatória é realizada através de variadas atividades, tais como exercícios, questionários, estudos dirigidos, trabalhos, provas, testes, entre outros. Sua intenção é estabelecer uma classificação do aluno para fins de aprovação ou reprovação.

A centralidade da aprovação/reprovação na cultura escolar impõe algumas considerações importantes em torno da nota e da ideia de avaliação como medida dos desempenhos do aluno. Para se medir objetivamente um fenômeno, é preciso definir uma unidade de medida. Sua operacionalização se dá através de um instrumento. No caso da avaliação escolar, este

<sup>152</sup> PIAGET, J. A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta. Trad. Fernando Becker; Tania B.I. Marques, Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993.

<sup>153</sup> VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



instrumento é produzido, aplicado e corrigido pelo professor, que acaba sendo, ele próprio, um instrumento de medição do desempenho do aluno, uma vez que é ele quem atribui o valor ao trabalho. Portanto, o critério de objetividade, implícito na ideia de avaliação como medida, perde sua confiabilidade, já que o professor é um ser humano e, como tal, impossibilitado de despir-se de sua dimensão subjetiva: a visão de mundo, as preferências pessoais, o estado de humor, as paixões, os afetos e desafetos, os valores, etc., estão necessariamente presentes nas ações humanas. Esta questão é objeto de estudo de inúmeras pesquisas que apontam desacordos consideráveis na atribuição de valor a um mesmo trabalho ou exame corrigido por diferentes professores. E esse valor, geralmente registrado de forma numérica, é a referência para a classificação do aluno e o julgamento do professor ou da escola quanto à sua aprovação/reprovação.

No contexto escolar, e no imaginário social também, o significado da nota e sua identificação com a própria avaliação tornaram-se tão fortes que num dos argumentos para a sua manutenção costuma ser o de que, sem ela, acabou-se a avaliação e o interesse ou a motivação do aluno pelos estudos. Estes argumentos refletem, por um lado, a distorção da função avaliativa na escola, que não deve confundir-se com a atribuição de notas: a avaliação deve servir à orientação das aprendizagens. Por outro lado, revelam uma compreensão do desempenho do aluno como decorrente exclusivamente de sua responsabilidade ou competência individual. Daí o fato da avaliação assumir, frequentemente, o sentido de premiação ou punição. Essa questão torna-se mais grave na medida que os privilégios são justificados com base nas diferenças e desigualdades entre os alunos. Fundamentada na meritocracia (a ideia de que a posição dos indivíduos na sociedade é consequência do mérito individual), a Avaliação Classificatória passa a servir à discriminação e à injustiça social.

Na Avaliação Classificatória trabalha-se com a ideia de verificação da aprendizagem. O termo verificar tem origem na expressão latina *verum facere*, que significa verdadeiro. Parte-se do princípio de que existe um conhecimento – uma verdade – que dever ser assimilado pelo aluno. A avaliação consistiria na aferição do grau de aproximação entre as aprendizagens do aluno e essa verdade.

Estabelece-se uma escala formulada a partir de critérios de qualidade de desempenho, tendo como referência o conteúdo do programa. É a partir dessa escala que os alunos serão classificados, tendo em vista seu rendimento nos instrumentos de avaliação, ou seja, o total de pontos adquiridos. De um modo geral, as provas e os testes são os instrumentos mais utilizados pelo professor para medir o alcance dos objetivos traçados para aprendizagem dos alunos. A sua formulação exige rigor técnico e deve estar de acordo com os conteúdos desenvolvidos e os objetivos que se quer avaliar. A dimensão diagnóstica não está ausente dessa perspectiva de avaliação.

#### - Avaliação de conteúdos

**Dimensão Conceitual:** A dimensão conceitual do conhecimento implica que a pessoa esteja estabelecendo relações entre fatos para compreendê-los. Os fatos e dados, segundo COLL, estão num extremo de um contínuo de aprendizagem e a retenção da informação simples, a aprendizagem de natureza mnemônica ou “memorística”. São informações curtas sobre os fenômenos da vida, da natureza, da sociedade, que dão uma primeira informação objetiva sobre o que é, quem fez, quando fez, o que foi. Os conceitos estão no outro extremo (desse contínuo da aprendizagem) e envolvem a compreensão e o estabelecimento de relações. Traduzem um entendimento do porquê daquele fenômeno ser assim como é.

As crianças, para aprenderem fatos, apenas os memorizam. Esquecem mais rápido. Para aprenderem conceitos precisam estabelecer conexões mais complexas, de aprendizagem significativa, identificadas por autores como os

citados acima. Quando elas constroem os conceitos, os fatos vão tomando outras dimensões, informando o conceito. É como se os fatos comessem a ser ordenados, atribuindo sentido ao que se tenta entender.

Como a escola teve, durante muito tempo, a predominância da concepção empirista de ensino como transmissão, a memorização era o referencial mais comum para a avaliação. Nesse sentido, os instrumentos e momentos de avaliação traziam a característica de um espaço em que as pessoas tentavam recuperar um dado de sua memória. Um meio e realizar essa atividade por evocação (pergunta direta, com resposta certa ou errada) ou por reconhecimento, quando lhe oferecemos pistas e apresentamos alternativas para as respostas. Uma hipótese a ser levantada é a de que a avaliação foi, durante muito tempo, entendida com a recuperação dos fatos nas memórias. Essa redução do entendimento do que é avaliar vem sendo superada nas reflexões sobre a tipologia dos conteúdos, principalmente ao se diferenciar a aprendizagem e a avaliação de conceitos. A construção conceitual demanda compreensão e estabelecimento de relações, sendo, portanto, mais complexa para ser avaliada.

Ao decidir a legitimidade de um instrumento de avaliação, cada escola e cada professor precisam analisar seu alcance. Pedir ao aluno que defina um significado (técnica muito comum nas escolas), nem sempre proporciona boa medida para avaliação, é uma técnica com desvantagens, pois pode induzir a falsos erros e falsos acertos. É uma técnica que exige um critério de correção muito minucioso. Ele ainda propõe que, se a opção for por usar essa técnica, que se valide mais o que o aluno expuser com as próprias palavras do que uma reprodução literal. Se usarmos a técnica de múltipla escolha, o reconhecimento da definição, corre-se o risco de se cair na armadilha da mera reprodução de uma definição previamente estabelecida e mesmo de um conhecimento fragmentário, o que coloca esse tipo de instrumento e questão na condição de insuficiente para conhecer a aprendizagem de conceitos. Outra possibilidade é a da exposição temática na qual o aluno debate sobre um tema incluindo comparações, estabelecendo relações.

É preciso cuidado do professor para analisar se o aluno não está procurando reproduzir termos e ideias de autores e sim usando sua compreensão e sua linguagem. Evidencia-se, com isso, a necessidade de se trabalhar com questões abertas. Outra técnica, - a identificação e categorização de exemplos – por evocação (aberta) ou reconhecimento (fechada), possibilita ao professor conhecer como o aluno está entendendo aquele conceito. Na técnica de reconhecimento o aluno deverá trabalhar, em questão fechada, com a categorização. Pode ser incluída, portanto, num instrumento como a prova objetiva.

Outra possibilidade para avaliar a aprendizagem de conceitos seria a técnica de aplicação à solução de problemas, deveriam ser situações abertas, nas quais os alunos fariam exposição da compreensão que têm do conceito, tentando responder à situação apresentada. Nesse caso, o instrumento mais adequado seria uma prova operatória, é importante, no caso da avaliação de conceitos, resgatar sempre os conhecimentos prévios dos alunos, para analisar o que estiver sendo aprendido. Isso implica legitimar a avaliação inicial, o momento inicial da aprendizagem. A avaliação de aprendizagem de conceitos remete o professor, portanto, a instituir também a observação como uma técnica de levantamento de dados sobre a aprendizagem dos alunos, ampliando as informações sobre o que o aluno está sabendo para além dos momentos formais de avaliação, como momentos de provas ou outros instrumentos de verificação.

#### - Dimensão Procedimental

A dimensão procedimental do conhecimento implica no saber fazer. Ex.: uma pesquisa tem uma dimensão

procedimental. O aluno precisa saber observar, saber ler, saber registrar, saber procurar dados em várias fontes, saber analisar e concluir a partir dos dados levantados. Nesse caso, são procedimentos que precisam ser desenvolvidos. Muitas vezes o aluno está com uma dificuldade procedimental e não conceitual e, dependendo do instrumento usado, o professor não identifica essa dificuldade para então ajudá-lo a superá-la, por isso é importante diferenciar essas dimensões. Outros exemplos de dimensões procedimentais do conhecimento: saber fazer um gráfico, um cartaz, uma tabela, escrever um texto dissertativo, narrativo. Vale a pena, nesse caso, que o professor acompanhe de perto essa aprendizagem. O melhor instrumento para isso é a observação sistemática – um conjunto de ações que permitem ao professor conhecer até que ponto seus alunos estão sabendo: dialogar, debater, trabalhar em equipe, fazer uma pesquisa bibliográfica, orientar-se no espaço, dentre outras. Devem ser atividades abertas, feitas em aula, para o professor perceber como o aluno transfere o conteúdo para a prática.

#### - Dimensão Atitudinal

A dimensão atitudinal do conhecimento é aquela que indicará os valores em construção. É mais difícil de ser trabalhada porque não se desliga da formação mais ampla em outros espaços da sociedade, sendo complexa por seus componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutais (ações e declaração de intenção). Manifesta-se mais através do comportamento referenciado em crenças e normas. Por isso, precisa ser amplamente entendida à luz dos valores que a escola considera formadores. A aquisição de valores é alcançada através do desenvolvimento de atitudes de acordo com esse sistema de valores. Depende de uma autopersuasão que está sempre permeada por crenças que sustentam a visão que as pessoas têm delas mesmas e do mundo. E delas mesmas em relação ao mundo. As atitudes e valores envolvem também as normas.

Valores são princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. Ex.: a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o respeito aos outros. Atitudes são tendências relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certas maneiras: cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar datas, prazos, horários, combinados. Normas são padrões ou regras de comportamentos que as pessoas devem seguir em determinadas situações sociais. Portanto, são desenvolvidas nas interações, nas relações, nos debates, nos trabalhos em grupos, o que indica uma natureza do planejamento das atividades de sala de aula.

Os melhores instrumentos para se avaliar a aprendizagem de atitudes são a *observação* e *autoavaliação*.

Para uma avaliação completa (envolvendo fatos, conceitos, procedimentos e atitudes), deve-se formalizar sempre o momento da avaliação inicial. Ela é um início de diagnóstico que ajudará aos professores e alunos conhecerem o processo de aprendizagem. O professor deve diversificar os instrumentos para cobrir toda a tipologia dos conhecimentos: provas, trabalhos e observação, para avaliar fatos e conceitos, observação para concluir na avaliação da construção conceitual; observação para avaliar a aprendizagem de procedimentos e atitudes; autoavaliação para avaliar atitudes e conceitos.

Além disso, deve-se validar o momento de avaliação inicial em todo o processo de aprendizagem, usando a prática de datar o que está sendo registrado e propiciando ao próprio aluno refletir sobre o que ele já sabe acerca de um conteúdo novo quando se começa a estudar seriamente sobre ele.

#### Sugestões de avaliação inicial / campo atitudinal

Essa sugestão não substitui a avaliação inicial de cada conteúdo que é introduzido, pois, é a partir dela que se pode fazer uma avaliação do que realmente pode ser considerado aprendido.

Como são os alunos individualmente em grupos?

Que grupos sociais representam?

Como se comportam e se vestem?

O que apreciam?

Quais seus interesses?

O que valorizam?

O que fazem quando não estão na escola?

Como suas famílias vivem?

O que suas famílias e vizinhos fazem e o que comemoram?

Como se organiza o espaço que compartilham fora da escola?

Como falam, expressam seus sentimentos, seus valores, sua adesão/rejeição às normas, suas atitudes?

Feito isso, planeja-se como trabalhar as atitudes importantes para a formação dos alunos na adolescência. Para mudança de atitudes é que são feitos os projetos.

- Valores são princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre as condutas e seu sentido. Ex.: a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, o respeito aos outros...

- Atitudes são tendências relativamente estáveis das pessoas para atuarem de certas maneiras: cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, respeitar datas, prazos, horários, combinados...

- Normas são padrões ou regras de comportamentos que as pessoas devem seguir em determinadas situações sociais.

Depois de realizada a avaliação inicial, os professores terão dados para dar continuidade ao trabalho com a Avaliação Formativa: a serviço das aprendizagens.

Fatos ou dados devem ser “aprendidos” de forma reprodutiva: não é necessário compreendê-los. Ex.: capitais de um estado ou país, data de acontecimentos, tabela de símbolos químicos. Correspondem a uma informação verbal literal como vocabulários, nomes ou informação numérica que não envolvem cálculos, apenas memorização. Para isso se usa a repetição, buscando mesmo a automatização da informação.

Esse processo de repetição não se adequa à construção conceitual. Um aluno aprende, atribui significado, adquire um conceito, quando o explica com suas próprias palavras. É comum o aluno dizer que sabe, mas não sabe explicar. Nesse caso, eles estão num início de processo de compreensão do conceito. Precisam trabalhar mais a situação, o que vai ajudá-los a entender melhor, até saberem explicar com as suas palavras. Esse processo de construção conceitual não é estanque, ele está em permanente movimento entre o conceito espontâneo, construído nas representações sociais e o conceito científico.

Princípios são conceitos muito gerais, de alto nível de abstração, subjacentes, à organização conceitual de uma área, nem sempre explícitos. Atravessam todos os conteúdos das matérias, devendo ser o objetivo maior da aprendizagem na educação básica. Eles orientam a compreensão de noções básicas. Assim, por exemplo, se a compreensão de conceitos como sociedade e cultura são princípios das áreas de humanas, eles devem referenciar o trabalho nos conceitos específicos. Dentro de um conceito como o de sociedade, outros específicos como o de migração, democracia, crescimento populacional, estariam subjacentes. Portanto, ao definir o que referenciará o trabalho do professor, será muito importante uma revisão conceitual por área de conhecimento e por disciplina. Será preciso esclarecer as características dos fatos e dos conceitos como objetos de conhecimento.



- Avaliação formativa

Essa perspectiva de avaliação fundamenta-se em várias teorias que postulam o caráter diferenciado e singular dos processos de formação humana, que é constituída por dimensões de natureza diversa - afetiva, emocional, cultural, social, simbólica, cognitiva, ética, estética, entre outras. **A aprendizagem é uma atividade que se insere no processo global de formação humana, envolvendo o desenvolvimento, a socialização, a construção da identidade e da subjetividade.**

Aprendizagem e formação humana são processos de natureza social e cultural. É nas interações que estabelece com seu meio que o ser humano vai se apropriando dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais de seu grupo. Esses processos têm uma base orgânica, mas se efetivam na vida social e cultural, e é através deles que o ser humano elabora formas de conceber e de se relacionar com o mundo físico e social. Esses estudos sobre a formação humana e a aprendizagem trazem implicações profundas para a educação e destacam a importância do papel do professor como mediador do processo de construção de conhecimento dos alunos. Sua ação pedagógica deve estar voltada para a compreensão dos processos sociocognitivos dos alunos e a busca de uma articulação entre os diversos fatores que constituem esses processos - o desenvolvimento psíquico do aluno, suas experiências sociais, suas vivências culturais, sua história de vida - e as intenções educativas que pretende levar a cabo. Nesse contexto, a avaliação constitui-se numa prática que permite ao professor aproximar-se dos processos de aprendizagem do aluno, compreender como esse aluno está elaborando seu conhecimento. Não importa, aqui, registrar os fracassos ou os sucessos através de notas ou conceitos, mas entender o significado do desempenho: como o aluno compreendeu o problema apresentado? Que tipo de elaboração fez para chegar a determinada resposta? Que dificuldades encontrou? Como tentou resolvê-las?

Na Avaliação Formativa, o desempenho do aluno deve ser tomado como uma evidência ou uma dificuldade de aprendizagem. E cabe ao professor interpretar o significado desse desempenho. Nessa perspectiva, a avaliação coloca-se a serviço das aprendizagens, da forma dos alunos. Trata-se, portanto, de uma avaliação que tem como finalidade não o controle, mas a compreensão e a regulação dos processos dos educandos, tendo em vista auxiliá-los na sua trajetória escolar. Isso significa entender que a avaliação, indo além da constatação, irá subsidiar o trabalho do professor, apontando as necessidades de continuidade, de avanços ou de mudanças no seu planejamento e no desenvolvimento das ações educativas. Caracterizando-se como uma prática voltada para o acompanhamento dos processos dos alunos, este tipo de avaliação não comporta registros de natureza quantitativa (notas ou mesmo conceitos), já que estes são insuficientes para revelar tais processos. Tampouco pode-se pensar, a partir desta concepção, na manutenção da aprovação/reprovação. Isso porque este tipo de avaliação não tem como objetivo classificar ou selecionar os alunos, mas interpretar e compreender os seus processos, e promover ações que os ajudem a avançar no seu desenvolvimento, nas suas aprendizagens. Sendo assim, a avaliação a serviço das aprendizagens desmistifica a ideia de seleção que está implícita na discussão sobre aprovação automática. É uma avaliação que procura administrar, de forma contínua, a progressão dos alunos. Trata-se, portanto, de Progressão Continuada.

A Avaliação Formativa é um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica. Sua função é permitir ao professor identificar os progressos e as dificuldades dos alunos para dar continuidade ao processo, fazendo as mediações necessárias para que as aprendizagens aconteçam.

Inicialmente, é fundamental conhecer a situação do aluno, o que ele sabe e o que ele ainda não sabe, tendo em vistas as intenções educativas definidas. A partir dessa avaliação inicial, organiza-se o planejamento do trabalho, de forma suficientemente flexível para incorporar, ao longo do processo, as adequações que se fizerem necessárias. Ao mesmo tempo, o uso de variados instrumentos e procedimentos de avaliação, possibilitará ao professor compreender o processo do aluno para estabelecer novas propostas de ação.

Uma mudança fundamental, sobretudo nos ciclos ou séries finais do Ensino Fundamental, diz respeito à organização dos professores. Agrupamentos de professores responsáveis por um determinado número de turmas facilita o planejamento, o desenvolvimento das atividades, a relação pessoal com os alunos e o trabalho coletivo.

Ex.: definir um grupo de X professores para trabalhar com 5 turmas de um mesmo ciclo ou de séries aproximadas, visando favorecer o trabalho voltado para determinado período de formação humana (infância, adolescência, etc.). Este tipo de organização tende a romper com a fragmentação do trabalho pedagógico, facilitando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de uma Avaliação Formativa.

Tendo em vista a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem dos alunos, um dos aspectos importantes da ação docente deve ser a organização de atividades cujo nível de abordagem seja diferenciado. Isso significa criar situações, apresentar problemas ou perguntas e propor atividades que demandem diferentes níveis de raciocínio e de realização. A diversificação das tarefas deve também possibilitar aos alunos que realizem escolhas. As atividades devem oferecer graus variados de compreensão, diferentes níveis de utilização dos conteúdos, e devem permitir distintas aproximações ao conhecimento.

Outro movimento importante rumo a uma Avaliação Formativa deve acontecer na organização dos tempos e espaços escolares. Os tempos de aula (50min, 1h, etc.) os recortes de cada disciplina, os bimestres, os semestres, as séries, os níveis de ensino são formas de estruturar o tempo escolar que têm como fundamento a lógica da organização dos conteúdos. Os processos de aprender e de construir conhecimento, no entanto, não seguem essa mesma lógica. A organização escolar por ciclos é uma experiência que busca harmonizar os tempos da escola com os tempos de aprendizagem próprios do ser humano. Os ciclos permitem tomar as progressões das aprendizagens mais fluidas, evitando rupturas ao longo do processo. A flexibilização do tempo e do trabalho pedagógico possibilita o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e a organização de uma prática pedagógica voltada para a construção do conhecimento, para a pesquisa.

Os tempos podem ser organizados, por exemplo, em torno de projetos de trabalho, de oficinas, de atividades. A estruturação do tempo é parte do planejamento pedagógico semanal ou mensal, uma vez que a natureza da atividade e os ritmos de aprendizagem irão definir o tempo que será utilizado.

O espaço de aprendizagem também deve ser ampliado, não pode restringir-se a sala de aula. Aprender é constituir uma compreensão do mundo, da realidade social e humana, de nós mesmos e de nossa relação com tudo isso. Essa atividade não se constitui exclusivamente no interior de uma sala de aula. É preciso alargar o espaço educativo no interior da escola (pátios, biblioteca, salas de multimídia, laboratórios, etc.) e para além dela, apropriando-se dos múltiplos espaços da cidade (parques, praças, centros culturais, livrarias, fábricas, outras escolas, teatros, cinemas, museus, salas de exposição, universidades, etc.). A sala de aula, por sua vez, deve adquirir diferentes configurações, tendo em vista a necessidade de diversificação das atividades pedagógicas.

A forma de agrupamento dos alunos é outro aspecto que pode potencializar a aprendizagem e a Avaliação Formativa. Os grupos ou classes móveis – em vez de classes fixas – possibilitam a organização diferenciada do trabalho pedagógico e uma maior personalização do itinerário escolar do aluno, na medida em que atendem melhor às suas necessidades e interesses. A mobilidade refere-se ao agrupamento interno de uma classe ou entre classes diferentes. Na prática, acontece conforme o objetivo da atividade e as necessidades do aluno.

Ex.: oficinas de livre escolha onde alunos de diferentes turmas de um ciclo se agrupam por interesse (oficina de cinema, de teatro, de pintura, de jogos matemáticos, de fotografia, de música, de vídeo, etc.). Projetos de trabalho também permitem que a turma assuma configurações diferentes, em momentos diferentes, de acordo com o interesse e para atendimento às necessidades de aprendizagem.

### Instrumentos de avaliação

As provas objetivas (mais conhecidas como provas de múltipla escolha), as provas abertas / operatórias, observação e autoavaliação são ferramentas para levantamento de dados sobre o processo de aprendizagem. São materiais preparados pelo professor levando em conta o que se ensina e o que se quer saber sobre a aprendizagem dos alunos. Podem ter diferentes naturezas. Alguns, como as provas, são instrumentos que têm uma intenção de testagem, de verificação, de colocar o aluno em contato com o que ele realmente estiver sabendo. Esses instrumentos podem ser elaborados em dois formatos: um de questões fechadas, de múltipla escolha ou de respostas curtas, identificado como prova objetiva; outro com questões abertas. Ambos são instrumentos que possibilitam tanto a avaliação de aprendizagem de fatos, como de aprendizagem de conceitos, embora, em relação à construção conceitual, o professor precisará inserir também instrumentos de observação.

Outra importante ferramenta é a observação: uma técnica que coloca o professor como pesquisador da sua prática. Toda observação pressupõe registros. É um bom instrumento para avaliar a construção conceitual, o desenvolvimento de procedimentos e as atitudes.

Outro instrumento é a autoavaliação, que é muito importante no desenvolvimento das habilidades metacognitivas e na avaliação de atitudes.

Pode-se ainda utilizar questionários e entrevistas quando as situações escolares necessitarem de um aprofundamento maior para levantamento de dados.

Outra questão relevante ao processo de avaliação do ensino e aprendizagem é **Como avaliar o aluno com deficiência?**<sup>154</sup>

A avaliação sempre foi uma pedra no sapato do trabalho docente do professor. Quando falamos em avaliação de alunos com deficiência, então, o problema torna-se mais complexo ainda. Apesar disso, discutir a avaliação como um processo mais amplo de reflexão sobre o fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e das possibilidades de diminuir o violento processo de exclusão causado por ela, torna-se fundamental para possibilitarmos o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência na escola.

De início, importa deixar claro um ponto: alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma maneira que seus colegas. Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação integral dos

alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o replanejamento das atividades do professor, não leva a nenhum resultado útil.

Nessa linha de raciocínio, para que o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos seja realmente útil e inclusivo, é imprescindível a criação de uma nova cultura sobre aprendizagem e avaliação, uma cultura que elimine:

- o vínculo a um resultado previamente determinado pelo professor;
- o estabelecimento de parâmetros com os quais as respostas dos alunos são sempre comparadas entre si, como se o ato de aprender não fosse individual;
- o caráter de controle, adaptação e seleção que a avaliação desempenha em qualquer nível;
- a lógica de exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente;
- a eleição de um determinado ritmo como ideal para a construção da aprendizagem de todos os alunos.

Numa escola onde a avaliação ainda se define pela presença das características acima certamente não haverá lugar para a aceitação da diversidade como inerente ao ser humano e da aprendizagem como processo individual de construção do conhecimento. Numa educação que parte do falso pressuposto da homogeneidade não há espaço para o reconhecimento dos saberes dos alunos, que muitas vezes não se enquadram na lógica de classificação das respostas previamente definidas como certas ou erradas.

O que estamos querendo dizer é que todas as questões referentes à avaliação dizem respeito à avaliação de qualquer aluno e não apenas das pessoas com deficiências. A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências está nos recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. Por recursos de acessibilidade podemos entender desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, os interpretes, até uma grande gama de recursos da tecnologia assistiva hoje já disponíveis, enfim, tudo aquilo que é necessário para suprir necessidades impostas pelas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, físicas ou mentais.

Neste contexto, a avaliação escolar de alunos com deficiência ou não, deve ser verdadeiramente inclusiva e ter a finalidade de verificar continuamente os conhecimentos que cada aluno possui, no seu tempo, por seus caminhos, com seus recursos e que leva em conta uma ferramenta muito pouco explorada que é a coaprendizagem.

Nessa mudança de perspectiva, o primeiro passo talvez seja o de nos convencermos de que a avaliação usada apenas para medir o resultado da aprendizagem e não como parte de um compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, e com o respeito às diferenças é de muito pouca utilidade, tanto para os alunos com deficiências quanto para os alunos em geral.

De qualquer modo, a avaliação como processo que contribui para investigação constante da prática pedagógica do professor que deve ser sempre modificada e aperfeiçoada a partir dos resultados obtidos, não é tarefa simples de ser conseguida. Entender a verdadeira finalidade da avaliação escolar só será possível quando tivermos professores dispostos a aceitar novos desafios, capazes de identificar nos erros pistas que os instiguem a repensar seu planejamento e as atividades desenvolvidas em sala de aula e que considerem seus alunos como parceiros, principalmente aqueles que não se deixam encaixar no modelo de escola que reduz o conhecimento à capacidade de identificar respostas previamente definidas como certas ou erradas.

<sup>154</sup> SARTORETTO, Mara Lúcia. *Assistiva-Tecnologia e Educação*, 2010.

Segundo a professora Maria Teresa Mantoan, a educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender não é um ato linear, contínuo, mas fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, que não rotulam e que oferecem chances de sucesso para todos, dentro dos interesses, habilidades e possibilidades de cada um. Por isso, quando apenas avaliamos o produto e desconsideramos o processo vivido pelos alunos para chegar ao resultado final realizamos um corte totalmente artificial no processo de aprendizagem.

Pensando assim temos que fazer uma opção pelo que queremos avaliar: produção ou reprodução. Quando avaliamos reprodução, com muita frequência, utilizamos provas que geralmente medem respostas memorizadas e comportamentos automatizados. Ao contrário, quando optamos por avaliar aquilo que o aluno é capaz de produzir, a observação, a atenção às repostas que o aluno dá às atividades que estão sendo trabalhadas, a análise das tarefas que ele é capaz de realizar fazem parte das alternativas pedagógicas utilizadas para avaliar.

Vários instrumentos podem ser utilizados, com sucesso, para avaliar os alunos, permitindo um acompanhamento do seu percurso escolar e a evolução de suas competências e de seus conhecimentos. Um dos recursos que poderá auxiliar o professor a organizar a produção dos seus alunos e por isso avaliar com eficiência é utilizar um portfólio.

A utilização do portfólio permite conhecer a produção individual do aluno e analisar a eficiência das práticas pedagógicas do professor. A partir da observação sistemática e diária daquilo que os alunos são capazes de produzir, os professores passam a fazer descobertas a respeito daquilo que os motiva a aprenderem, como aprendem e como podem ser efetivamente avaliados.

No caso dos alunos com deficiências, os portfólios podem facilitar a tomada de decisão sobre quais os recursos de acessibilidade que deverão ser oferecidos e qual o grau de sucesso que está sendo obtido com o seu uso. Eles permitem que tomemos conhecimento não só das dificuldades, mas também das habilidades dos alunos, para que, através dos recursos necessários, estas habilidades sejam ampliadas. Permite, também, que os professores das classes comuns possam contar com o auxílio do professor do atendimento educacional especializado, no caso dos alunos que frequentam esta modalidade, no esclarecimento de dúvidas que possam surgir a respeito da produção dos alunos.

Quando utilizamos adequadamente o portfólio no processo de avaliação podemos:

- melhorar a dinâmica da sala de aula consultando o portfólio dos alunos para elaborar as atividades;
- evitar testes padronizados;
- envolver a família no processo de avaliação;
- não utilizar a avaliação como um instrumento de classificação;
- incorporar o sentido ético e inclusivo na avaliação;
- possibilitar que o erro possa ser visto como um processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo como o aluno está organizando o seu pensamento;

Esta maneira de avaliar permite que o professor acompanhe o processo de aprendizagem de seus alunos e descubra que cada aluno tem o seu método próprio de construir conhecimentos, o que torna absurdo um método de ensinar único e uma prova como recurso para avaliar como se houvesse homogeneidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entendemos que é possível avaliar, de forma adequada e útil, alunos com deficiências. Mas, se analisarmos com atenção, tudo o que o que se diz da avaliação do aluno com deficiência, na verdade serve para avaliar qualquer aluno, porque a principal exigência da inclusão escolar é que a escola seja de qualidade – para todos! E uma escola de qualidade é aquela que sabe tirar partido das

diferenças oportunizando aos alunos a convivência com seus pares, o exemplo dos professores que se traduz na qualidade do seu trabalho em sala de aula e no clima de acolhimento vivenciado por toda a comunidade escolar.

### Questões

**01. (TSE – Analista Judiciário – Pedagogia – CONSULPLAN)** Para Cipriano Carlos Luckesi (2000), a avaliação é um ato amoroso e dialógico que envolve sujeitos e, como tal, a primeira fase do processo de avaliação começa com:

- (A) o acolhimento do sujeito avaliado.
- (B) a qualificação dos conhecimentos prévios.
- (C) o julgamento das aprendizagens avaliadas.
- (D) o diagnóstico do perfil do sujeito.

**02. (Prefeitura de Uberlândia/MG – Professor Educação Básica II – Português – CONSULPLAN)** A avaliação da aprendizagem escolar é um elemento do processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação tanto serve para avaliar a aprendizagem dos alunos quanto o ensino desenvolvido pelo professor. Numa perspectiva emancipatória, que parte dos princípios da autoavaliação e da formação, podemos afirmar que:

- (A) os alunos também devem participar dos critérios que servirão de base para a avaliação de sua aprendizagem.
- (B) os professores devem utilizar a avaliação como um mecanismo de seleção para o processo de ensino.
- (C) alunos e professores devem compartilhar dos mesmos critérios que possam classificar as aprendizagens corretas.
- (D) os alunos também devem registrar o processo de avaliação que servirá para disciplinar o espaço da sala de aula.

**03. (Prefeitura de Montes Claros/MG – PEB I – UNIMONTES)** De acordo com Luckesi (1999), é importante estar atento à função ontológica (constitutiva) da avaliação da aprendizagem, que é de diagnóstico.

Dessa forma, a avaliação cria a base para a tomada de decisão. Articuladas com essa função básica estão, EXCETO:

- (A) a função de motivar o crescimento.
- (B) a função de propiciar a autocompreensão, tanto do educando quanto da família.
- (C) a função de aprofundamento da aprendizagem.
- (D) a função de auxiliar a aprendizagem.

**04. (IFC-SC-Pedagogia-Educação Infantil-IESES)** No que diz respeito à avaliação no processo de aprendizagem, é INCORRETO afirmar que:

(A) A avaliação é constituída de instrumentos de diagnóstico que levam a uma intervenção, visando à melhoria da aprendizagem. Ela deve propiciar elementos diagnósticos que sirvam de intervenção para qualificar a aprendizagem.

(B) Na esfera educacional infantil, a avaliação que se faz das crianças pode ter algumas consequências e influências decisivas no seu processo de aprendizagem e crescimento. Neste sentido, a expectativa dos professores sobre os seus alunos tem grande influência no que diz respeito ao rendimento da aprendizagem. Nesta fase, é preciso ter uma visão fragmentada da criança. É aconselhável concentrar esforços no que as crianças não sabem fazer e, não, considerar as suas potencialidades.

(C) A avaliação deve se dar de forma sistemática e contínua, aperfeiçoando a ação educativa, identificando pontos que necessitam de maior atenção na busca de reorientar a prática do educador, permitindo definir critérios para o planejamento, auxiliando o educador a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças.

(D) Na educação infantil, a avaliação tem a finalidade básica de fornecer subsídios para a intervenção na tomada de decisões educativas e observar a evolução da criança, como também, ajudar o educador a analisar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na sala de aula.

**05. (Prefeitura do Rio de Janeiro/RJ- Professor de Ensino Fundamental- Artes Plásticas- Prefeitura do Rio de Janeiro/2016).**

Leia o fragmento abaixo: Normalmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é até onde a criança já chegou, em termos de um percurso que, supomos, será percorrido por ela. Assim, observamos seu desempenho em diferentes tarefas e atividades, como por exemplo: ela já sabe andar? Já sabe amarrar sapatos? Já sabe construir uma torre com cubos de diversos tamanhos? Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos à sua capacidade de realizá-la sozinha. Por exemplo, se observamos que a criança já sabe amarrar sapatos, está implícita a ideia de que ela sabe amarrar sapatos, sozinha, sem necessitar de ajuda de outras pessoas.

OLIVEIRA, Martha Kolh de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1991. Pág. 11

O trecho apresenta uma das categorias de análise usada por Vygotsky ao estudar o desenvolvimento humano, que é:

- (A) a zona de desenvolvimento real
- (B) a zona de desenvolvimento proximal
- (C) a fase potencial do pensamento formal
- (D) a fase operatória do pensamento formal

**Respostas**

01. A. / 02. A. / 03. B. / 04. B. / 05. A.

**A mediação do professor, dialogal e problematizadora, no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno; a inerente formação continuada do educador**



**Mediação de conflitos no ambiente escolar<sup>155</sup>**

**Introdução**

A educação é a construção contínua do ser humano e a integração de todas as dimensões da nossa vida, através dos saberes, das aptidões, das habilidades, da capacidade de discernimento e de ação. Educar é contribuir para o aperfeiçoamento intelectual, profissional e emocional do homem.

A educação é concebida numa visão integral, que vai além dos limites da sala de aula e extrapola o processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, numa via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. E nesse sentido a escola é vista como local privilegiado de socialização e, portanto, propício ao desenvolvimento de sentimentos, afetos e emoções que podem em determinado momento gerar conflitos, em que o diálogo cotidiano não seja capaz de solucionar.

A princípio, a escola é um local para ensinar e aprender, e isso demanda um ambiente estimulante para despertar a curiosidade e para provocar o entusiasmo pelo aprendizado. Com base nesses pilares, a escola precisa ensinar a importância do diálogo e da paz, o que pressupõe preparar as crianças e os jovens para um conjunto de habilidades sociais necessárias ao desenvolvimento de uma personalidade equilibrada, relacionado ao aprendizado de boas relações sociais e dos valores sócio-morais, ao aprimoramento das relações interpessoais, sobretudo através de comunicação eficiente e com a compreensão das diferenças interculturais e à cultura da não violência.

Quando falamos em cultura da não violência logo pensamos em respeito à vida, no fim de qualquer modalidade de violência, e na cultura do diálogo e da solução pacífica dos conflitos, do respeito à dignidade da pessoa humana e no compromisso com os direitos humanos. Para tanto, as práticas restaurativas possibilitam mudanças diretas no campo das inter-relações, elas levam aos envolvidos uma abordagem inclusiva e colaborativa, que resgata o diálogo, e a conexão com o próximo e comunicação entre os alunos, escola, familiares, comunidades e redes de apoio.

**Definição de conflito**

Sabe-se que o conflito pode ser compreendido como uma resistência de interesses, podendo ser inevitável, mas com uma prática intencional de intervenção pode-se antecipar, canalizar e manejar, e faz-se necessário ressaltar que a mediação não deve ser realizada quando já existe um ato violento, pois seria forçar as duas pessoas, em situações completamente opostas, vítima e agressor manterem relação respeitosa, quando ainda há o medo, angústia e as ameaças.

Os conflitos podem ser divididos em duas áreas<sup>156</sup>:

✓ **Conflito Social** - é de reconhecer que hoje, se vive numa sociedade altamente evoluída do ponto de vista social e tecnológico, mas bastante precária em termos de capacidade para negociações. E a violência tem sido no decorrer da história da humanidade, um dos instrumentos mais utilizados para resolver conflitos.

✓ **Conflitos tradicionais** - são aqueles que reúnem indivíduos ao redor dos mesmos interesses, fortalecendo a solidariedade.

É por motivos tais esse, que é extremamente necessário que profissionais que trabalham diretamente com pessoas precisam ter conhecimentos básicos de como se origina a maioria dos conflitos na escola e as condições psicológicas que fazem o indivíduo sem envolver em convívio social. Tanto na família quanto no trabalho ou em qualquer concentração social. Então, podemos concluir visivelmente, que os profissionais da educação tem a necessidade de estarem constantemente se atualizando e aprimorando seu conhecimentos da psicologia das Relações Humanas e a operacionalização e gestão de conflitos no ambiente escolar.

A violência tem estado presente na nossa sociedade ao longo dos tempos, seja de forma direta ou indireta, nos conflitos interpessoais e através da violência estrutural e cultural que dão origem as situações de humilhações, discriminação, exclusão e mesmo de vitimização. Assistimos a uma cultura de violência, que destaca nos modos de interagir das pessoas, adultos, jovens ou crianças, é uma realidade a qual as escolas em geral, que afeta o seu funcionamento harmonioso.

Quando isso ocorre percebe-se a necessidade de que sejam tomadas providências para que essa situação conflituosa não

<sup>155</sup> Texto adaptado de SOUSA, M. G. M. de; SILVA, V. F. da. *Mediação de conflitos na Escola*.

<sup>156</sup> NASCIMENTO, Eunice Maria E SAYED, Kassen Mohamed El, *Administração de conflito*, 2006.



se deteriorize vindo a tornar-se um ato de violência. A esse respeito Ortega<sup>157</sup>, afirma que: ***O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.***

Estamos aptos a mediar o conflito dentro da escola. Como lidamos com os conflitos entre alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, professores e gestão escolar e gestão escolar e alunos. A mediação de conflitos na escola vai gerar uma convivência mais saudável. É desta maneira que a cidadania e enfrentamento da violência, tem seus primórdios. Assim é possível em muitas vezes, fazer com que os indivíduos que estão participando dos conflitos, tentem achar modos de solucionar esses problemas, visando que, ao longo do tempo com esta nova prática, ela vá se tornando um hábito, até serem excluídos os conflitos do cotidiano, promovendo a cultura e paz nas escolas e também em qualquer outro ambiente que seja importante a pacificação

Diante dos conflitos é necessário que a escola desenvolva ações preventivas e curativas no intuito de tornar as relações e o ambiente escolar harmonioso, por meio da prática do diálogo e da mediação dos conflitos. Passamos a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do sentimento e da solidariedade. Portanto, são mudanças de modelos de cultura, paradigmas e de práticas que permitem uma melhoria nos relacionamentos, contribuindo para a construção de cultura de paz nas escolas.

### Contexto histórico

A ideia de mediação de conflitos como método formal para resolver ou solucionar controvérsias, difundiu-se a partir da década de 60 e 70 nos Estados Unidos, no entanto, apresenta-se como um meio em que há muito tempo o ser humano já utiliza, ou seja, a intervenção de uma terceira pessoa para ajudar na negociação de interesses. Porém não havia a intencionalidade nessa prática, este método é muito comum no Direito, interligado com a arbitragem e a conciliação, tornou-se uma forma alternativa de resolver impasses, em que os envolvidos chegam a um acordo mútuo que satisfaça suas necessidade.

O processo de mediação de conflitos possa viabilizar o diálogo construtivo e a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência escolar. Assim, essa proposta apresenta-se à escola como uma alternativa democrática para prevenir situações em torno dos diversos tipos de violência.

### Base legal

- ✓ Inexistência de uma lei que regule.
- ✓ Projeto de lei em trâmite no Congresso Nacional.

No Brasil, ainda não existe uma legislação que regule a prática da mediação, mas mesmo assim, é uma técnica muito utilizada nas escolas.

A mediação de conflitos na escola pretende contribuir para a convivência mais saudável, construção da cidadania e enfrentamento da violência, já que são os próprios envolvidos no conflito que tentam buscar meios de superá-lo, prática que

ao longo do tempo, possibilita a criação da cultura da paz nas escolas.

### A mediação de conflitos

**Conceito:** *é um método que visa a resolução de controvérsias entre duas pessoas ou mais. Em busca da conciliação entre os envolvidos no conflito, um mediador deve estar preparado para facilitar o diálogo para pacificação. Para isso é necessário o conhecimento de técnicas específicas que são aplicáveis durante o processo de conciliação.*

O conflito e a violência estão cada vez mais, presentes nas escolas, manifestando de várias formas com efeitos devastadores para toda a comunidade educativa, até mesmo mergulhando a escola numa crise de identidade. A mediação de conflitos no ambiente escolar é uma construção cultural, se caracteriza por possibilitar dentro da escola nova visão acerca dos conflitos.

Com base no preceito fundamental que as pessoas não nascem sendo tolerantes, solidárias e respeitadas, elas necessitam ser educadas para agirem assim. Desse modo a mediação de conflitos na escola apresenta como uma proposta de pacificação, oferecendo aos envolvidos no conflito a possibilidade de solucioná-lo ou amenizá-lo por intermédio de ajuda especializada, e apresenta como um processo voluntário e confidencial em que um terceiro, imparcial, ajuda a duas ou mais pessoas em conflito a buscar uma solução mutuamente aceitável ao seu problema. E a escola pode encontrar na mediação uma abordagem de transformação criativa dos conflitos, aproveitando a oportunidade de crescimento mudança e de formação pessoal e social para a resolução dos problemas cotidianos.

Acredita-se que a mediação de conflitos escolares seja um grande desafio para a instituição de ensino. Porém, há fortes críticas por parte de pedagogos, filósofos e sociólogos, em relação aos métodos e conteúdos pedagógicos utilizados no processo de mediação, se esses conteúdos utilizados estão formando pessoas alienadas ou não, ou ainda formando cidadãos conscientes, críticos ou apenas técnicos, preocupados somente com conteúdos e exames seletivos e não com o real situação de aprendizagem.

Com tudo, procura-se com todos estes processos de mediação de conflitos, proporcionar um diálogo construtivo juntamente com a conversa antes de qualquer tomada de decisões, buscando sempre o bom entendimento, pacificamente, onde as relações interpessoais devem estar em alta no cotidiano de um bom convívio na escola.

A mediação pode ser aplicada em qualquer contexto social em que haja conflito, impasses ou que o diálogo entre as partes envolvidas não seja capaz de resolver e requer a intervenção do mediador. Para tanto há a necessidade de um local apropriado que garanta sigilo e cordialidade, para que o trabalho de mediação seja possível e um tempo específico para realizá-lo. Portanto, um dos objetivos destas táticas, é fazer com que a violência seja evitada, fornecendo meios de conter os alunos de uma forma didática e construtiva.

### Objetivos essenciais na mediação

No processo de mediação apresenta-se quatro objetivos essenciais para solução dos conflitos:

- ✓ *Solução dos problemas- pela visão positiva do conflito e da participação ativa das partes via dialogo, configurando a responsabilidade pela solução.*
- ✓ *Prevenção de conflitos;*
- ✓ *Inclusão social – conscientização de direitos;*
- ✓ *Acesso à Justiça e Paz social.*

<sup>157</sup> ORTEGA, Rosario et al. *Estratégias Educativas para Prevenção das Violências*; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.



### **Requisitos no processo de mediação**

- ✓ Favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflitos, o que traz consigo o controle das interações destrutivas;
- ✓ Levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva;
- ✓ Ajudar na análise das causas de conflitos, fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos;
- ✓ Favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito;
- ✓ Reparar sempre que é viável, as feridas emocionais que possam existir entre as partes.

### **Normas de implantação do processo de mediação**

Entretanto, mesmo com todo o planejamento da proposta, só pode ser implantada na escola se for solicitada pelos protagonistas dos conflitos e assumida como componente do projeto pedagógico da escola, e o processo de mediação ocorra sem grandes oscilações, algumas normas devem ser estabelecidas:

- ✓ Confidencialidade;
- ✓ Intimidade, liberdade de expressão, imparcialidade e compromisso com o diálogo.

### **A estrutura da mediação**

Referente as atividades de mediação exigem um espaço igualmente idôneo, espaço que preserve a intimidade, cujas condições não provoquem incômodo e onde os protagonistas possam ser escutados entre si, facilitando o contato visual direto e real das situações.

Entretanto, é difícil estabelecer um limite concreto, mas, em todo caso, um número de sessões nunca inferior a três e não superior a oito ou dez, sempre com um intervalo de tempo entre uma e outra que permita aos envolvidos de ir adaptando uma possível mudança de atitudes, comportamentos e formas de comunicar os seus sentimentos e iniciativas. E antes da sua implantação do processo de mediação nas escolas, é necessário que seja realizado um diagnóstico para compreender a dimensão da violência e das formas que são utilizadas para preveni-la. Além disso, também é importante ter bem delimitado os objetivos da proposta, para saber por onde começar e até que ponto haverá êxito.

### **Papel do mediador**

Nesse contexto, o papel do mediador se apresenta como uma ferramenta favorável ao diálogo com discussão bem planejada e socialização de ideias e critérios agradáveis com às partes envolvidas. Assim, o mediador deve ser imparcial e favorecer a comunicação entre os envolvidos do momento de crise, a fim de suavizá-lo. Cabe ressaltar que ele é apenas facilitador e organizador do processo de tomada de decisões, responsabilidade única dos envolvidos no conflito.

As características do mediador:

- ✓ É fundamental que o mediador seja capaz de separar os fatos reais com da fantasia;
- ✓ Ser imparcial;
- ✓ Deve ser um indivíduo preparado psicologicamente e metodologicamente para conduzir as sessões de mediação contribuindo para o desenlace tranquilo da situação problemática e para a qualidade das relações interpessoais entre os envolvidos.
- ✓ Deve saber escutar, promover o diálogo, ter equilíbrio emocional para não se envolver no conflito e conduzir as sessões em um clima de respeito entre as partes.

### **Crítérios de escolha do mediador**

Para tornar um mediador não é qualquer pessoa, é necessário uma seleção entre os candidatos ao cargo, observados fatores como a aceitação das normas do projeto, a capacidade de diálogo, disponibilidade de tempo, aceitação social e autoestima.

São critérios que devem ser levados em consideração na escolha dos mediadores:

- ✓ Deve ser uma atividade voluntária e desejada pelo (a) candidato (a);
- ✓ Devem ser consideradas as atitudes e habilidades sociais;
- ✓ São importantes as atitudes de solidariedade e capacidade de diálogo;
- ✓ É necessária a disponibilidade de tempo, tanto para o treinamento como para o desenvolvimento de mediações futuras;
- ✓ É interessante que o potencial mediador (a) seja uma pessoa bem aceita socialmente;
- ✓ Não se exige a condição de líder, mas ser uma pessoa que goze de aceitação social;
- ✓ É muito recomendável um bom nível de autoestima ou o reconhecimento de que é importante lutar por isso;
- ✓ É exigível a aceitação das características e normas básicas do programa institucional de mediação.

### **Princípios**

Independentemente do tipo de mediação ou do papel do mediador em qualquer situação no processo de mediação deve desenrolar-se de acordo com os princípios:

- ✓ Confidencialidade: o (a) mediador (a) se compromete, diante das pessoas às quais presta ajuda, a guardar sigilo sobre o conteúdo das conversas.
- ✓ Intimidade: os protagonistas do conflito não serão forçados a falar mais do que considerem parte de sua intimidade.
- ✓ Liberdade de expressão: os protagonistas se comprometem a expressar-se com liberdade, mas assumindo que, nos diálogos, estão proibidos os insultos e ataques verbais, físicos ou psicológicos.
- ✓ Imparcialidade: o mediador se compromete a não tomar partido em nenhuma das partes em conflito... deve ter a liberdade de levar ao conhecimento dos responsáveis pelo programa a natureza do suposto conflito e, caso necessário, mudar ou abandonar a mediação e propor outra estratégia de intervenção ou outro (a) mediador (a).
- ✓ Compromisso de diálogo: os protagonistas se comprometem a falar de suas dificuldades e conflitos nas sessões de trabalho.

Esses princípios abrangem o programa de mediação de conflitos como um todo, podendo ser utilizadas na sensibilização e divulgação da proposta.

### **Da capacitação do mediador**

Após a seleção de escolha do candidato para mediador, faz-se necessário o treinamento que inclui conhecimentos psicológicos e técnicos. É sugerido uma capacitação aproximadamente de quarenta horas semanais, através de dinâmicas, com uma linguagem clara e objetiva, e a capacitação deve incluir temas como:

- ✓ Etapas e processo de desenvolvimento;
- ✓ Afetividade;
- ✓ Empatia;
- ✓ Capacidade de diálogo;

✓ *Conhecimento da natureza do conflito e a escuta.*

A capacitação deve ser ministrada por uma equipe de apoio, que pode ser formada por diferentes seguimentos da sociedade e da escola, como direção, docentes, alunos, pais e funcionários em geral.

No entanto, faz-se necessário a presença de profissionais como psicólogo, orientador educacional, psicopedagogo e docentes com algum curso de extensão na área.

Portanto, esses profissionais serão os responsáveis pelo treinamento e necessitam ser qualificados para tal com o conhecimento exigido na psicologia e do processo de mediação, e a equipe de apoio será responsável pela implantação do programa de mediação na escola e de acordo com as seguintes atribuições:

- ✓ *Acompanhamento dos primeiros passos do projeto;*
- ✓ *A capacitação dos jovens e definição de seus limites de ação;*
- ✓ *Monitorar e apoiar os trabalhos, quando necessário.*

Assim, pode-se afirmar que a prática da mediação envolve mudanças na conjuntura escolar, essas transformações podem ser inovadoras, no sentido em que buscam modificar as estruturas de resolução de conflitos, ou podem ser destrutivas, quando ignoram as práticas desenvolvidas pela escola até então, para alterá-las radicalmente. No entanto, espera-se que a mediação escolar, ao invés de eliminar a autoridade dos métodos empregados pela escola na resolução de conflitos, possa contribuir para a reflexão de como esses métodos são utilizados e acrescentar instrumentos que tornem democrática a tomada de decisões.

Acredita-se que a mediação deve ser apoiada pelas regras de conduta que a escola dispõe, assim, poderá resguardar e proteger os que a procura, os mediadores e a equipe de apoio. Ao mesmo tempo, deve ser inserida gradativamente no currículo escolar para que não seja uma ação isolada, mas incorporada no cotidiano da instituição, que torne possível ensinar e aprender a mediar conflitos, assim como se faz com outras habilidades. Portanto, para que o processo de mediação tenha êxito no ambiente escolar é necessário um currículo que contemple a cultura da paz. Assim é preciso que seja compreendido como um desejo de toda comunidade interna e externa da escola para efetivação do processo de mediação de conflitos.

***A importância da mediação na aprendizagem***

A mediação dentro do contexto da aprendizagem, é forma do professor conduzir o aluno no ato de pensar em que se suscita discussões em torno de uma resposta obtida e, em seguida, questiona-se sua veracidade, indica-se caminhos que podem levar à resolução e orienta-se a reformulação de hipóteses para obtenção de teses e conclusões. Paralelamente, a tarefa de ensinar implica numa relação plena e constante do professor com o aluno, não só no conhecimento, mas também na capacidade de questionar a criança que, nas situações de aprendizagem, vai desenvolver cada vez mais a habilidade de fazer perguntas. Portanto, é necessário valorizar a curiosidade, o espírito de busca, a imaginação, a autonomia, e para que isto aconteça, não se pode desenvolver o ato de ensinar só a partir das informações dadas pelo professor, mas na busca, na investigação, na procura de soluções das situações apresentadas.

Nesse contexto que o professor se torna o mediador entre o aluno e o conhecimento, a mediação é uma tarefa bem complexa que vai exigir do professor a criatividade, o estar alerta, a preocupação com cada aluno e a percepção da caminhada da turma. Entretanto, todas as pessoas envolvidas nesse processo contribuem com o maior objetivo a ser

atingido com a prática didática, que é o educar. Educar é transformar e, antes de ir em busca dessa transformação em seus alunos, é necessário que o educador/professor transforme a sua forma de agir e de pensar. É importante que, antes de iniciar a abordagem de qualquer tema ou assunto, o professor defina o que é essencial e pesquise fontes variadas, além de utilizar diferentes métodos de trabalho e procurar conhecer muito bem os seus educandos.

No processo de mediação, o professor mediador durante seu trabalho com o aluno, é necessário e ao mesmo tempo é bom conversar com outros educadores e buscar informações em sociedades, associações ou órgãos, e como a mediação pode ser feita, e quais as situações e práticas educativas capazes de estimular o ato de refletir incluem:

- \* *Roda de conversas – ver o que o aluno já sabe sobre o assunto a ser dinamizado;*
- \* *Cantigas – motivadoras sobre o assunto;*
- \* *Histórias – estimuladoras do ato de pensar sobre o assunto;*
- \* *Músicas populares – capazes de promover a sintonia entre o conhecimento e a vida;*
- \* *Leitura de fatos de jornais e revistas – estimuladoras do ato de reflexão;*
- \* *Cartazes estimulantes do assunto;*
- \* *Propagandas – coerentes com a situação de aprendizagem;*
- \* *Jogos – estimulantes do raciocínio;*
- \* *Reportagens da TV – desenvolvimento da percepção visual, raciocínio;*
- \* *Poemas.*

Ao trabalhar quaisquer das situações acima, o papel do professor é fazer perguntas e, com isso, levantar questões para discussão que podem orientar o exercício da análise e da organização do pensamento, sempre introduzindo ou refletindo sobre o assunto, desencadeando atividades agradáveis em aula de aula, tornando os materiais atraentes e fonte de aprendizagem, e esse tipo de exercício proposto deve permitir uma reflexão sobre a temática que está sendo desenvolvida e, ao mesmo tempo, provocar a oralidade, a compreensão, o pensamento reflexivo, a organização do pensamento, a interpretação, a análise, a síntese. Portanto a realidade tanto do professor quanto a do aluno podem ser muito exploradas, pois elas são ricas de significados.

**Questões**

**01. (TRT 12ª Região- Analista Judiciário-Psicologia – FCC)** A mediação integra as ADRs (alternativas de solução ou de condução de conflitos e disputas) e pode ser utilizada em qualquer tipo de conflito se guardadas as condições de voluntariedade, capacidade de compreensão e

- (A) desequilíbrio amoroso entre as partes.
- (B) desequilíbrio de poder entre as partes.
- (C) equilíbrio amoroso entre as partes.
- (D) equilíbrio de poder entre as partes.
- (E) ausência de labilidade entre as partes.

**02. (Correios-Analista de correios-Pedagogo – CESPE)** Com relação aos aspectos éticos, políticos e administrativos implicados no trabalho do pedagogo nas organizações, julgue os itens que se seguem.

O pedagogo deve atuar na mediação de conflitos organizacionais, adotando, em tais circunstâncias, postura coercitiva.

- (   ) Certo                      (   ) Errado

**03. (IF/PA – Pedagogo- FUNRIO/2016)** Um sistema de avaliação mais coerente com uma perspectiva democrática de instituição escolar implica uma prática avaliativa das aprendizagens que se pautem pela lógica da:

- (A) meritocracia, inclusão, dialogicidade.
- (B) inclusão, construção da autonomia, mediação.
- (C) seleção, participação, investigação.
- (D) quantificação, autonomia, construção da responsabilidade coletiva.
- (E) autoavaliação, emancipação, classificação.

**04. (SEJUS-DF-Atendente de Reintegração social-FUNIVERSA)** Na perspectiva da mediação de conflitos, assinale a alternativa correta.

- (A) A não violência proposta pela prática da mediação de conflitos é sempre confundida com a passividade diante do mal e da justiça.
- (B) O mediador, cabe conduzir o processo, centralizando em sua pessoa todos os canais de comunicação.
- (C) A ação do mediador de conflitos não tem compromisso com a responsabilização das pessoas pelos atos de violência cometidos. Assim que encontrar as provas necessárias, o mediador deve encaminhar os culpados à justiça para cumprir sentença judicial.
- (D) A resolução de conflitos de forma não violenta é um princípio da mediação de conflitos.
- (E) Toda a intervenção de mediação precisa ter presente uma autoridade para garantir o encaminhamento da solução do problema.

**05.** Quais são as normas do processo de mediação de conflitos.

- (A) Solução dos problemas pela visão positiva do conflito e da participação ativa das partes via diálogo, configurando a responsabilidade pela solução; prevenção de conflitos; inclusão social – conscientização de direitos e o acesso à Justiça e Paz social.
- (B) Acompanhamento dos primeiros passos do projeto; a capacitação dos jovens e definição de seus limites de ação; monitorar e apoiar os trabalhos, quando necessário.
- (C) Etapas e processo de desenvolvimento; afetividade; empatia; capacidade de diálogo e conhecimento da natureza do conflito e a escuta;
- (D) Confidencialidade; intimidade; liberdade de expressão; imparcialidade; compromisso de diálogo: os protagonistas se comprometem a falar de suas dificuldades e conflitos nas sessões de trabalho.

#### Gabarito

- 01. Alternativa D
- 02. Alternativa Errada
- 03. Alternativa B
- 04. Alternativa D
- 05. Alternativa D

#### A inerente formação continuada do educador

A educação continuada consiste na prática em que o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores é fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades como a maior visão da realidade em que estão inseridos, buscando uma construção de conhecimentos.

Eis que a educação continuada surge no final do século passado, em decorrência do desenvolvimento social e da classe de trabalhadores, como uma resposta aos obstáculos que vinham sendo enfrentados.

Entre as décadas de 70 e 80, esse assunto ideólogos referiram-se a esse tipo de educação como programa de complementação educacional de profissionais.

Como a sociedade vive em constante mudança, se faz necessário esse processo que visa renovação do conhecimento.

Para *Mariotti*<sup>158</sup> trata-se de uma abordagem ampla, inserida na organização, onde treinamento e prática se enquadram como uma proposta e um componente que faz parte de uma empresa, passando a ser visto por um sistema relacionado com outros ambientes dentro de determinada instituição. Desse modo, o conhecimento e a prática são as áreas monitoradas que deverão passar por constantes especificações e acompanhamentos em benefício de um desenvolvimento de qualidade.

A formação continuada visa antever a mudanças desejadas pela instituição, como também as que desejadas pela sociedade.

#### Formação Continuada do Professor<sup>159</sup>.

A busca da qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo. Essa preocupação é relevante, tendo em vista o atual contexto de reformas educacionais, que visam a dar respostas à complexa sociedade contemporânea.

Este é um tema de particular atualidade em função da recente reforma implementada em todos os níveis da educação brasileira, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e hoje em discussão a do Ensino Superior.

Uma reforma que merece um domínio profundo por parte dos atores que de fato conduzem o processo ensino-aprendizagem. Pois, as mudanças implementadas são de cunho filosófico, metodológico e sociológico implica numa postura dialética frente ao conhecimento, compreensão de processos cognitivos e metacognitivos, domínio do conceito de competência e sua construção na escola, entre outras exigências.

As referidas mudanças educacionais se baseiam em princípios filosóficos inovadores e têm fundamentos epistemológicos da pedagogia crítica. Porém, ao mesmo tempo tem como pilar de sustentação um movimento político-social de clara hegemonia do projeto neoliberal.

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância.

A formação continuada de docentes é um tema complexo e que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões. A história mostra a existência do modelo clássico no planejamento e na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada praticadas na área profissional da educação, como também em outros contextos profissionalizantes.

Será abordada uma discussão a respeito das características do modelo clássico e das novas tendências na formação continuada de professores, suas contribuições para a profissionalização docente, bem como as implicações na operacionalização das propostas coexistentes e ainda, aponta

<sup>158</sup> MARIOTTI, Humberto. Organizações de aprendizagem: educação continuada e a empresa do futuro. São Paulo: Atlas, 1995.

<sup>159</sup> Texto adaptado de COSTA, N. M. L.

caminhos para atender às atuais necessidades na formação de professores.

### Modelos de educação continuada

O modelo clássico de formação continuada para docentes traduz-se no que vem sendo feito historicamente nas iniciativas de renovação pedagógica. A ênfase é dada na atualização da formação recebida ou numa “reciclagem” que significa “refazer o ciclo”.

Candau utiliza o termo reciclagem diferentemente de outros interessados no assunto que discordam da expressão por atribuírem a palavra “reciclar” como um termo próprio do processo industrial e aplicado à reutilização de materiais recicláveis não condizente com a atual discussão da formação docente.

Na visão de Prada, os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores. O autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação com o objetivo de ampliar essa compreensão:

**Quadro 01 – Termos empregados para formação continuada de docentes**

|                                     |                                                                                                                 |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Capacitação</b>                  | Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso concêntrico            |
| <b>Qualificação</b>                 | Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas         |
| <b>Aperfeiçoamento</b>              | Implica tornar os professores perfeitos.                                                                        |
| <b>Reciclagem</b>                   | Termo próprio de processos industriais                                                                          |
| <b>Atualização</b>                  | Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos           |
| <b>Formação Continuada</b>          | Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os       |
| <b>Formação Permanente</b>          | Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da              |
| <b>Especialização</b>               | É a realização de um curso superior                                                                             |
| <b>Aprofundamento</b>               | Tornar mais profundo alguns dos                                                                                 |
| <b>Treinamento</b>                  | Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais no caso dos |
| <b>Re-treinamento</b>               | Voltar a treinar o que já havia sido                                                                            |
| <b>Aprimoramento</b>                | Melhorar a qualidade do conhecimento                                                                            |
| <b>Superação</b>                    | Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação                    |
| <b>Desenvolvimento Profissional</b> | Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.                                               |
| <b>Profissionalização</b>           | Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.                                        |
| <b>Compensação</b>                  | Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior       |

No modelo clássico, caracterizado por vários estudiosos, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu sensu* e *strictu sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Esses,

promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área.

Nesse modelo, permeia uma perspectiva de privilégios aos espaços considerados tradicionalmente como lócus da produção do conhecimento, os quais são: a universidade e os demais espaços vinculados a ela. Nessa perspectiva, considera-se que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Embora não se questione tanto essa realidade, existe um aspecto crítico nessa visão, qual seja, a desconsideração das escolas de Ensino Fundamental e Médio como produtoras de conhecimento e passa-se a considerá-las como espaços meramente destinados à prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional.

As pesquisas na área têm confirmado que é esse modelo clássico, que vem sendo praticado nos sistemas educacionais para a formação continuada dos profissionais do magistério, tem sido o mais promovido e portanto, o mais aceito.

Candau, destaca quatro modalidades em que se apresentam tais iniciativas numa perspectiva tradicional.

Sob a forma de convênios entre universidades e secretarias de educação, em que as universidades destinam vagas para formar professores em exercício do ensino fundamental e médio nos cursos de graduação e licenciatura.

A oferta de cursos de especialização através de convênios entre instituições universitárias e secretarias de educação, visando à melhoria da qualidade de ensino tem sido muito praticada. Esses cursos são realizados em regime normal presencial ou na modalidade a distância, lançando mão de diferentes estratégias como, correspondência, via fax, vídeos, computador, teleconferência, ou outras mídias. Atualmente, no Brasil, existe um grande interesse na realização de cursos à distância e várias universidades já estão começando a montar cursos de aperfeiçoamento de professores nesta modalidade, não só para a rede pública, como também para a rede privada de ensino.

Embora tais experiências não estejam restritas à área de educação, as possibilidades que as novas tecnologias apresentam podem ser muito bem exploradas em prol da formação continuada, rompendo propostas tradicionais, distâncias geográficas e temporais. Mesmo lançando-se mão dos recursos tecnológicos, tais experiências mantêm ainda, as características do modelo clássico de formação continuada.

Uma terceira modalidade de formação continuada, na perspectiva tradicional, são as ações promovidas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como, Secretarias de Educação dos estados e municípios e/ou o próprio Ministério de Educação, ofertando cursos de caráter presencial ou à distância.

Além dos cursos promovidos de natureza presencial, insere-se também nessa modalidade programas de formação continuada a distância como os veiculados pela TV Escola, que se constitui numa formação aberta a todas as escolas públicas que possuam antena parabólica, receptor, TV e vídeo. O programa é vinculado ao Ministério da Educação e coordenado em todos os Estados pelas respectivas Secretarias de Educação. Embora estas iniciativas possuam características do modelo clássico, apresentam condições de ser trabalhada numa perspectiva de práticas inovadoras, onde as escolas se assumam enquanto lugares de formação como um exemplo vivo desse aspecto da interface.

Como quarta modalidade surge mais recentemente, ação de apoio às escolas, em que se incluem componentes de formação continuada de professores em atividade. A partir de um slogan “adote uma escola”, universidades ou empresas “adotam” uma escola situada em suas proximidades e desenvolvem programas específicos de colaboração em diferentes aspectos, oferecendo bolsas de estudos, equipamentos e outras formas de colaboração. No caso das



universidades, oferecem programas de aperfeiçoamento em serviço para os professores.

Na visão de Demailly<sup>160</sup>, os modelos de formação continuada de professores, classificam-se em quatro estilos ou categorias, a saber:

- *A forma universitária, que tem como finalidade a transmissão dos saberes teóricos. Tem características semelhantes à dos profissionais liberais-clientes, por ter caráter voluntário e pela relação constituída entre formador-formando, os mestres são produtores do saber e o aluno funciona como receptor dos conhecimentos.*

- *A forma escolar, onde estão organizados todos os cursos através de um poder legítimo, exigem escolaridade obrigatória e existe uma instância organizadora onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. Possuem um papel passivo em termos de planejamento.*

- *A forma contratual se caracteriza pela negociação entre os diferentes parceiros. Estes estão ligados por uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.*

- *A forma interativo-reflexiva, bastante presente nas iniciativas de formação voltadas para a resolução de problemas reais. Nessa modalidade, está presente uma ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.*

Dentro desta concepção, a autora toma uma posição e destaca significativa diferença entre as formas universitária e a interativo-reflexiva. A primeira parece ser mais eficiente no plano individual. A segunda, é mais eficiente nos planos individual e coletivo porque suscita menor resistência por parte dos formandos, permite o prazer da construção autônoma, trazendo respostas aos problemas vivenciados, aborda a prática de maneira global e permite a criação de novos saberes para a profissão.

Outros autores também defendem a forma interativo-reflexiva como uma maneira organizada e produtiva no processo ensino-aprendizagem, conforme afirma Gimeno Sacristán. O ensino como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira.

Nóvoa apresenta uma síntese dos modelos já discutidos, resumindo-os a dois grandes grupos, nomeando-os de modelos estruturantes e modelos construtivistas.

Os modelos estruturantes são organizados previamente a partir da lógica de racionalidade científica e técnica e ainda aplicados a diversos tipos de professores. O autor inclui neste grupo as formas universitárias e escolares citadas por Demailly.

Os modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, visando a uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho.

Este é um modelo que pode suscitar verdadeiras mudanças na prática, pois parte das necessidades dos educadores e se constitui em uma aprendizagem significativa, visto que os estudos teóricos têm ressonância na realidade cotidiana e visam a resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos.

Entretanto, as sistematizações de Demailly e Nóvoa devem servir aos educadores como modelos teóricos de análise e não como modelos práticos de intervenção. Pois os próprios teóricos reconhecem que esses modelos não existem de maneira isolada na prática de formação de professores. Para

Nóvoa, “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos”. Nesse sentido, confirma Demailly, a inexistência de “formas no estado puro”.

É de suma importância o conhecimento desses diferentes modelos, a compreensão de que eles se materializam na prática da formação docente de maneira mista e criam novas formas e representações nessa complexa teia de atuações rumo à melhoria da profissionalização docente. Porém, a experiência tem mostrado bons resultados na metodologia ativa, construtivista e que proporcione ação-reflexão-ação.

Nesse contexto, não importa muito a forma em que se dão os programas de educação continuada. O que prevalece é a concepção filosófica entre teoria e prática, a compreensão do papel da universidade e das escolas de educação básica no processo de produção de conhecimento e qual o sentimento do profissional da educação e o sentido das instituições formadoras, enquanto agente de socialização de conhecimentos, voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da profissionalização docente.

### Novas tendências e recursos para um novo caminhar

Em contrapartida à concepção clássica, atualmente vem se desenvolvendo reflexões, anseios e pesquisas científicas, visando à construção de uma nova concepção e práticas condizentes com as relevantes necessidades da formação continuada dos educadores. Esses caminhos estão delineando-se como novas tendências para a formação continuada de professores. É importante destacar que mesmo existindo modelos distintos como o clássico e as novas tendências, nenhum deles existe isoladamente em seu estado puro, sempre apresentam interfaces entre eles. Entretanto, é a partir da perspectiva predominante que se identifica em que modelo e tendência determinada formação está inserida.

As investigações recentes, e que estão conquistando consenso entre profissionais da educação, tratam de uma formação voltada para o professor reflexivo e tem como eixo central a própria escola. Desse modo, desloca-se o eixo da formação de professores da universidade para o cotidiano da escola de educação básica. Entretanto, ressalta-se que esse deslocamento é defendido em termos metodológicos, não que se queira depreciar a grande contribuição da universidade na formação docente.

Tal perspectiva rompe com a concepção clássica de formação continuada muitas vezes concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. É entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação.

Para Nóvoa<sup>161</sup>, todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria.

Por esta razão, as novas tendências de formação continuada consideram estas diferenças e apontam sérias críticas a situações padronizadas e homogêneas, as quais são amplamente conhecidas como “pacotes de formação” que ignoram tais diferenças e não consideram o contexto no qual o docente está inserido.

<sup>160</sup> DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (org.). Professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

<sup>161</sup> NÓVOA. A. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991



Alguns pesquisadores sobre a formação continuada de professores revelam que, nessas tendências inovadoras, destacam-se três eixos que norteiam a prática docente e buscam adequá-las aos desafios do momento. Candau<sup>162</sup>, sintetiza esses eixos como pontos centrais de referências para se repensar a formação de professores adequada aos desafios do atual contexto. São eles:

- a escola deve ser vista como *lôcus de formação continuada*;
- a valorização dos saberes da *experiência docente*;
- a consideração do *ciclo de vida dos docentes*

Primeiramente, a partir dos estudos de Antonio Nóvoa, a escola é vista como *lôcus de formação continuada* do educador. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua "práxis". Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Entretanto, essa perspectiva não é simples nem ocorre espontaneamente. Não basta acreditar que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e a partir do seu trabalho, o professor está se formando continuamente. Nesse sentido, o pesquisador alerta: "A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos".

A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela.

Nóvoa destaca também a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo, em que a escola seja explorada em todas suas dimensões formativas.

Para a escola se constituir enquanto *lôcus de formação continuada*, se faz necessária a promoção de experiências internas de formação, que esta iniciativa se articule com o cotidiano escolar e não desloque o professor para outros espaços formadores.

Essa compreensão implica na necessidade das instituições escolares criarem espaços e tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica através de reuniões pedagógicas, dentro da carga horária dos profissionais, construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, inclusive programa de formação contínua e avaliação coletiva deste. Cabe, também, criar uma forma de incentivo à sistematização de práticas pedagógicas a partir da metodologia de pesquisa-ação.

Outro aspecto relevante dessa compreensão é a mudança de foco da atuação pedagógica nas instituições escolares. Tal mudança implica numa nova concepção do trabalho do pedagogo nas escolas. Isso somente será possível se estiver muito claro qual é o papel desse profissional no atual contexto escolar. E qual o seu compromisso com a formação contínua dos docentes desenvolvida na própria escola. Numa visão crítica, Kramer, apresenta dois eixos em que devem ser sedimentados o trabalho do orientador pedagógico ou supervisor em uma escola preocupada com a produção

coletiva e com a qualidade do processo de formação continuada, quais sejam:

"Organizar a 'formação em serviço' em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores. Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum:

- a) *teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociologia, antropologia, história, filosofia);*
- b) *estudos relacionados ao processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento);*
- c) *conhecimentos que tratam diretamente o tema em questão".*

No atual contexto educacional estão postos novos desafios para o profissional da pedagogia no cotidiano escolar. Esse novo fazer ultrapassa os aspectos burocráticos de exigências de planos de aula, de objetivos e avaliação, frequência e notas, os quais necessitam de uma sistematização e de um olhar pedagógico, porém tais pontos não podem consumir o fazer do pedagogo/a na dinâmica do processo. Isto se resumiria ao puro trefemos, deixando exposta a lacuna do profissional que conduziria a escola ao espírito inovador e de pesquisa baseado na ação - reflexão - ação.

Nessa perspectiva dinamizadora das atuais tendências de formação continuada de professores, em que a escola é compreendida como lugar de formação continuada, orientadores pedagógicos ou supervisores e professores necessitam discutir a prática pedagógica, situada num contexto mais amplo e buscar as necessárias soluções.

Conforme Mediano<sup>163</sup>, esse trabalho parte de dois princípios:

- 1) *converter as próprias experiências em situações de aprendizagem e*
- 2) *fazer uma reflexão crítica da própria prática pedagógica.*

Entretanto, para que a escola redirecione sua prática de formação e redimensione o trabalho do pedagogo, é imprescindível que os dirigentes de escolas e os órgãos gestores da educação em conjunto com essa categoria, revejam os aspectos de atuação desse profissional no cotidiano escolar, contribuam para modificar a representação negativa que foi construída nesta profissão ao longo da história, desde a própria universidade e passem a compreender que este profissional não é um mero assistente ou acessório pertencente ao quadro administrativo da escola.

Nesse sentido, outro fator importante, destaca Mediano, e a necessidade de os orientadores pedagógicos se desvincularem da insegurança que assola esse profissional em seu novo campo de atuação, ou seja, na formação de professores em serviço. Para vencer esse desafio, é importante a troca de experiências e a necessidade de se criar instâncias de trocas e de trabalhos coletivos, bem como se instalar um clima de confiança entre os pares.

Tardif destaca o segundo eixo das atuais tendências de formação continuada, como sendo a valorização do saber docente. O trabalho desenvolvido parte da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, na capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

Os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber

<sup>162</sup> CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

<sup>163</sup> MEDIANO, Zélia D. *A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica*. Rio de Janeiro. *Tecnologia Educacional*. Nº 105/106, 1992, 31-36.

fazer e saber ser. São conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados. É importante destacar que é através desses conhecimentos experienciados que os professores julgam a formação individual, atribuem valores aos planos e reformas implementados e definem determinados modelos de excelência profissional. Podemos compreender da seguinte forma: “eles constituem, hoje, a cultura docente em ação é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao saber cognitivo”.

É de extrema importância ressaltar a práxis reflexiva na cultura da formação, visto que os saberes adquiridos na experiência ficam relevados ao “ostracismo” e não são canalizados e sistematizados para um saber acadêmico. A própria Universidade não tem essa vivência, em seus cursos de formação inicial ou continuada para docentes, parte do zero e desconsidera um saber construído na experiência que necessita ser confrontado com a produção acadêmica.

Para ratificar essa compreensão Nóvoa afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Essa linha de pesquisa se constitui em uma importante iniciativa de reflexão no âmbito educacional. É um espaço de pesquisa emergente e pouco explorado, ainda tem muito a contribuir com o saber sistematizado da prática docente.

O terceiro eixo orientador das atuais tendências da formação continuada de professores centra-se na consideração do ciclo de vida dos docentes trabalhados por Hubermann. É uma visão abrangente e unitária que possui grandes contribuições para a superação da dicotomia teoria - prática presente no modelo clássico

Essa é uma temática recente no meio acadêmico, vem abrindo uma interessante linha de pesquisa que visa aproximar as etapas do ciclo profissional de professores, conhecida na psicologia como ciclo de vida do adulto.

As contribuições de Hubermann, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra têm sido significativas para aprofundar o sentido da docência enquanto “carreira” profissional. Para o pesquisador esse conceito apresenta algumas vantagens:

“Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado que o estudo de “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou numa série de organizações) e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”.

Hubermann<sup>164</sup> correlaciona os estudos clássicos do ciclo da vida individual trazidos da Psicologia com os estudos de um grupo específico de professores. O autor identifica estágios durante a carreira docente; passeia pela subjetividade do professor procurando conhecer a imagem que as pessoas têm de si como professores ativos, em diferentes momentos de sua carreira; o nível de competência com o decorrer dos anos, bem como procura estabelecer o diferencial entre os professores que chegam ao fim da carreira com sofrimentos e aqueles que a finalizam com tranquilidade.

Em seus estudos, o autor identifica cinco etapas básicas que não são estáticas nem lineares, a saber: a entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; a fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações; a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação;

e, finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional.

Diante dessas considerações, é possível compreender que o ciclo da vida profissional é de fato complexo, o qual sofre interferências de múltiplas variáveis, muito embora, no desempenho da profissão muitas vezes, não são consideradas as mudanças e os estágios psicossociais do educador.

Contribuições dessa natureza são de grande valia para a discussão e prática da formação continuada, visto que é imprescindível à compreensão da heterogeneidade desse processo. É importante a tomada de consciência que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos variados momentos de sua profissão. Essa compreensão impede a realização de programas de formação que padronizem os profissionais em um mesmo lugar comum ou que desconsidere seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, podemos refletir a respeito do ciclo de vida dos educadores articulado às novas tendências de formação centrada numa visão construtivista:

“É urgente devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), na certeza que este processo passa pela constatação que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais”.

Todas essas contribuições teóricas que concebem a escola como locus de formação continuada, valorizam os saberes docentes e reconhecem que os ciclos de vida profissional dos professores se constituem como pilares para a fomentação das novas tendências na formação docente. Os conceitos e formulações tratados aqui visam à formação do educador reflexivo que tem como prática recorrente a ação-reflexão-ação enquanto elemento fundamental para se trilhar novos caminhos rumo à consolidação de um modelo construtivista de formação profissional do educador.

## Questões

**01. (CONDER - Pedagogo - FGV)** Os profissionais da educação buscam cursos de formação continuada, sejam eles presenciais, semipresenciais ou à distância, oferecidos pelas mais diversas instituições.

Sobre as políticas de formação continuada, assinale a afirmativa correta.

(A) O alvo das políticas de formação continuada são os gestores educacionais, já que cada vez mais se faz necessário que os gestores tenham uma dimensão de gestão democrática e participativa.

(B) Os cursos de formação continuada devem implementar o mesmo, pois deste modo tem-se a garantia de que o ensino oferecido será homogêneo e de qualidade para todos.

(C) O processo de formação em que o especialista possui maior domínio do assunto cobre as lacunas que foram ocasionadas na graduação

(D) O foco está nos conteúdos que foram apropriados (ou deveriam ter sido apropriados) no processo de formação ao longo da graduação.

(E) O principal objetivo é aprofundar o conhecimento, diante do advento das novas tecnologias, da reorganização dos processos produtivos e seus reflexos na sociedade.

<sup>164</sup> HUBERMAN, M. *La vie do enseignants: evolution et bilan de une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

This image shows a vertical sheet of white paper with horizontal black ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

(E) há restrições legais, em termos de carga horária, conteúdo programático e qualificação dos professores instrutores, bem como da validação de cursos.

( ) Errado

**01. E. / 02. C. / 03. Errado.**

[illegible]





---

---

# BIBLIOGRAFIA

---

---







# Bibliografia

## ARÊAS, Celina Alves. A função social da escola. Conferência Nacional da Educação Básica



A referente bibliografia<sup>1</sup> exigida diz respeito sobre apresentação intitulada “A função social da escola” da autora Celina Alves Arêas na Conferência Nacional da Educação Básica, explicando aos ouvintes da Conferência o que é a CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino, delimitando os princípios e os objetivos a serem perseguidos.

Os Princípios abordados foram:

- 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).

Dando prosseguimento, a autora destaca que:

- a) Educação é o processo e pratica social constituída e integrante das relações sociais mais amplas; processo contínuo de formação e direito inalienável do cidadão.
- b) A prática social da Educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, objetivando atender as diferentes demandas do ambiente escolar;
- c) Como prática social, a educação tem como lócus privilegiado a escola, entendida como espaço de garantia de direitos;
- d) Devemos trabalhar em defesa da educação pública, gratuita, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos;
- e) 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.

Diante deste contexto, a autora considera **indispensável** à escola:

- 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.

Do ponto de vista jurídico e legislativo, a apresentação da autora na Conferência desta marcos importantes para a educação previstos no Artigo 205 da Constituição Federal, que assim determina:

*“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”.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) assegura em seu artigo inaugural:

*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.*

O texto normativo em comento ainda estabelece em seu artigo 2º os princípios e fins da Educação:

*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.*

Desenvolve sua apresentação abordando algumas concepções de renomados autores e estudiosos do campo educacional como:

### 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*.

### 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

<sup>1</sup>[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/celina\\_areas.p](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/celina_areas.pdf)

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".

E assim conclui a Autora: *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.*

**AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos - relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2016**



Texto adaptado: Aline Galvão Lima <sup>2</sup>

Em Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola, Daniela Auad discute a questão da escola mista relacionando-a com a ideia de coeducação com base na análise de práticas escolares e no debate contemporâneo sobre o tema, dialogando com estudiosas feministas que teorizam sobre a questão.

Seu argumento central é o de que a escola mista pressupõe a coeducação, mas não é suficiente para a efetivação da mesma. Ao longo da obra, a militante feminista Daniela Auad defende a igualdade com respeito às diferenças e mostra como isso pode ocorrer na prática escolar, numa linguagem acessível a qualquer pessoa que se interesse pela questão.

O livro é dividido em dez capítulos, sendo que no primeiro destes a autora faz uma apresentação dos temas trabalhados nos capítulos subsequentes, destacando que o objetivo do livro é revelar que a escola, através das práticas escolares, pode se constituir como um espaço privilegiado para o "aprendizado da separação" que discrimina a crianças (meninos e meninas) de forma a justificar desigualdades ou pode, ao contrário, promover transformações no sentido da igualdade a partir do respeito às diferenças.

Dessa maneira a autora se propõe a discutir a relação entre igualdade e desigualdade entre meninas e meninos, homens e mulheres no espaço escolar, com destaque para a função privilegiada que a escola possui no que diz respeito à aprendizagem de papéis sociais e sexuais por parte dos alunos.

No segundo capítulo, temos uma breve síntese da história que perpassa a construção da categoria gênero enquanto instrumento de análise. A autora demonstra como a apropriação do conceito de gênero na área de ciências humanas foi importantíssima para o questionamento das supostas desigualdades "naturais" entre os sexos, tão veiculadas pelos discursos positivistas.

Destaca que a categoria gênero ao revelar que muitas diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas pode ser utilizada para desvendar relações de poder desiguais dentro da escola. O texto chama a atenção para o aspecto relacional, constitutivo das masculinidades ou feminilidades, num determinado contexto social e cultural, expressando-se nos discursos e práticas sociais.

A obra conduz assim ao questionamento de compreensões generalizadas de relações pretensamente naturais sobre o masculino e o feminino para se pensar o gênero como

dispositivo privilegiado na análise das significações das relações de gênero e de poder que constituem processos políticos e se constroem reciprocamente.

Na sequência, os quatro capítulos seguintes tratam dos resultados encontrados por Daniela Auad em sua pesquisa de doutorado, por meio de trabalho de campo, que objetivou o estudo das relações de gênero nas práticas escolares. As observações nos pátios e salas de aula das séries ou ciclos iniciais de uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, realizadas durante quatro anos, juntamente com o trabalho de revisão bibliográfica, evidenciaram certos modos em que as relações de gênero são elementos significativos nas vivências de meninas e meninos.

Ao longo dos referidos capítulos, a autora demonstra como uma análise do dia a dia escolar pode demonstrar a existência de diferenças, polaridades e assimetrias de gênero, presentes em atividades que definem para as crianças o que é masculino e o que é feminino, gerando assim o "aprendizado da separação".

A temática que envolve escola mista e coeducação é focalizada nos próximos capítulos, onde fica demonstrado que embora as escolas brasileiras sejam mistas, e isso seja uma das premissas da existência da coeducação, a mistura dos sexos não determina a ocorrência de práticas e políticas públicas coeducativas.

Ao longo de sua argumentação, a autora aponta questões que geram reflexões acerca da escola mista e sua relação com uma proposta de coeducação. Analisando a história da implantação da escola mista no Brasil, Daniela Auad verifica que conteúdos de ensino, normas, uso do espaço físico, técnicas e modos permitidos de pensar, sentir e agir se constituíram como mecanismos que perpetuam a separação e a hierarquização entre homens e mulheres.

Conforme a autora, as supostas diferenças sexuais naturais entre meninos e meninas são utilizadas pelo professor para conduzir a classe e manter a disciplina, o que pode ser exemplificado com as diferentes maneiras de se distribuírem meninos e meninas no espaço da sala de aula.

Confrontando suas próprias pesquisas no Brasil com estudos que descrevem a realidade escolares em outros países da América Latina e da Europa, demonstra que os meninos, diferentemente das meninas, tendem a ocupar grandes espaços e se envolvem mais do que elas em atividades dinâmicas que requerem uma expressão corporal mais ampla.

Desta forma, as relações de gênero influenciam o modo como meninos e meninas se expressam corporalmente e aproveitam diferentemente as possibilidades de movimentos, jogos e brincadeiras e demais dinâmicas escolares. A autora constata que alunas, alunos, professoras, agentes escolares, diretoras, coordenadoras e pesquisadoras podem estar na fronteira entre, de um lado, as práticas escolares nas quais as relações de gênero ainda são desiguais e, de outro, a possibilidade de construção de um projeto de coeducação. Para a efetiva concretização desse projeto de política educacional, Daniela Auad propõe uma transformação de diversos níveis da educação, englobando não apenas a legislação, o sistema educativo, as unidades escolares e os currículos, como também a capacitação e formação do profissional, a paridade do professorado, os livros didáticos e a interação entre professoras, professores, alunos e alunas. Delineia assim um possível caminho para uma política pública de igualdade de gênero a partir da escola.

Diante do que foi dito, pode-se dizer que *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola* nos adverte para a importância de uma ampla reflexão sobre as relações de gênero na escola.

<sup>2</sup> LIMA, A. G. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*

**CARVALHO, Rosita Edler.**  
**Educação Inclusiva com os**  
**Pingos nos Is. 2. ed. Porto**  
**Alegre: Mediação, 2005**



**CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.<sup>3</sup>**

Luciana Cristina Salvatti Coutinho

Pedagoga pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestranda em Filosofia e História da Educação pela FE/Unicamp. Membro do grupo de estudos e pesquisas

### *Introdução*

Neste livro, a autora expõe vários textos escritos por ela mesma acerca da temática da educação inclusiva. Estes textos foram escritos em momentos diferentes, mas colaboram, segundo ela, para esclarecimentos sobre a questão em foco. Para Rosita, é importante colocar os pingos nos “is”, pois a diversidade de ideias e práticas acerca da educação inclusiva gera uma confusão de significados e sentidos que, conseqüentemente, acabam por provocar dúvidas e resistências por parte dos educadores na implantação de processos inclusivos.

1. Correntes teóricas e sua influência no processo educacional.

Neste capítulo, Rosita fará uma análise das correntes teóricas e o impacto de cada uma delas na educação, sobretudo à educação inclusiva, entendendo que, assim, é possível visualizar o que permaneceu e o que mudou na “humanização do Homem” ao longo de sua história.

Em poucas palavras, a autora identifica a origem da educação à origem da história do próprio homem. Afirma que na antiguidade primitiva a educação era, essencialmente, prática, voltada às necessidades cotidianas e era transmitida de geração para geração por meio da oralidade e de exemplos práticos. Na antiga Grécia, era proclamada a formação integral do homem denominada de Paideia. No entanto, como alerta Rosita, havia uma educação mais prática destinada aos escravos e aos guerreiros e outra do “espírito” (intelectual) para os homens livres, ou seja, que não precisavam prover seu sustento material. Na idade Média, com a influência massiva do cristianismo, destaca-se a educação do espírito voltada, sobretudo, aos nobres e cleros. Com o renascimento, ressurgem os valores Greco-romanos para a educação destinados, mais, aos estudos da natureza (astronomia, matemática, artes, medicina, biologia, etc.). Os conceitos de universalidade e individualidade emergem como fundamentos da educação moderna.

A universalidade, contudo, apresenta caráter elitista e segregacionista já que, segundo Gadotti (1995), citado pela autora, aos trabalhadores deveria ser destinada uma educação para o trabalho e, aos dirigentes, voltada à arte de governar. Além da diferenciação em função da classe social acrescentem-se as diferenças individuais como parâmetros para estabelecer a quantidade e qualidade da educação destinada a cada pessoa. Nesse contexto é inerente na sociedade, o processo de exclusão educacional a que são submetidos tantos alunos, especialmente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

De uma visão positivista da educação, na qual cada um deveria ocupar seu devido lugar em função de suas aptidões

pessoais e da classe social a que pertencesse, passa-se, por meio da crítica pedagógica, para o escolanovismo, movimento que tem como lema o “aprender fazendo”, deslocando, para o aluno, a centralidade do processo educativo.

Da crítica do positivismo e da escola nova surge um movimento socialista na e para a educação, iniciando-se nas camadas populares. Destes, os ideais pedagógicos de Paulo Freire são referendados pela autora como referência de uma educação socialista.

Guardadas as diferenças teóricas entre as correntes emergentes no século XX, cabe salientar que elas apresentam um traço comum: a centralidade do educando no processo de ensino-aprendizagem.

Contrapondo-se a natureza excludente da sociedade e da educação moderna, desabrocha um movimento de inclusão apoiado por vários segmentos da sociedade. Ainda em clima de discussão, sobretudo, em fóruns de discussão especiais, muitas dúvidas e incertezas acometem pais, educadores e comunidade que acabam por criar resistências na promoção de processos inclusivos. Cabe, portanto, incluir família, escola e comunidade nas discussões acerca da educação inclusiva a fim de elaborar e efetivar projetos inclusivos que atendam às diferenças.

Para isso, a escola não pode ser vista e pensada apartada da sociedade. Deve ser antes de tudo, “espaço da alegria” (p.32) no qual os interesses e necessidades de todos e de cada um são considerados e valorizados.

2. A contribuição da histórica da filosofia da ciência para a proposta de educação inclusiva.

Analisando a história da filosofia da ciência, brevemente, a autora identifica que há um processo em curso, que emergiu no século XX, da exclusão para a inclusão.

Do ápice do positivismo, essencialmente excludente, no qual cada um deveria ser educado em função do lugar social ocupado e das aptidões pessoais, passa-se à crítica em meados dos anos 50 chegando até mesmo a “negação da necessidade de haver método para se fazer ciência” (p.33). Esse movimento crítico evolui para a teoria quântica e o misticismo oriental que apontam para a necessidade de estudar e compreender o mundo e suas relações. Esse processo, segundo Rosita, caminha para a evolução “...da dimensão do ‘eu’ para a do ‘nós’ e, desta, para a de ‘todos nós’ numa extraordinária dinâmica em espiral...” (p.34).

Assim como no campo da ciência, também no da educação percebe-se processo semelhante culminando hoje, nos primórdios do século XXI, no movimento pela educação inclusiva. A educação inclusiva, para a autora, significa não oferecer educação igual a todos mas, antes e acima de tudo, oferecer a cada um de acordo com seus interesses e necessidades, a educação que lhe é adequada. Para ela, A palavra da ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem. (p.35)

Para caminhar em direção a uma escola efetivamente inclusiva, Rosita apresenta quatro fatores que devem ser modificados a fim de se alcançar uma educação inclusiva. São eles:

As condições sociais e econômicas de nosso país e que têm acarretado a desvalorização do magistério fazendo com que, muitas vezes, as escolas funcionem como espaços de abrigar e de cuidar os alunos em vez de serem espaços para a construção do conhecimento e de exercício da cidadania;

As condições materiais em que trabalham nossos professores;

<sup>3</sup> [https://jefersongonzalez.files.wordpress.com/2013/09/1\\_carvalho.pdf](https://jefersongonzalez.files.wordpress.com/2013/09/1_carvalho.pdf)

Sua formação inicial e continuada;

As condições requeridas para que a aprendizagem se efetue em, "clima" prazeroso e criativo. (p.37)

### 3. A autorização da diferença de pessoas com deficiência.

Neste capítulo, a autora discute os discursos atribuídos às pessoas com deficiência na contemporaneidade. De modo geral, os sentidos identificados são fruto de uma visão médica ou matemática nas quais se estabelece um padrão a partir do qual as pessoas estão ou não inseridas num determinado conjunto, da normalidade ou da anormalidade.

Esses modelos são essencialmente excludentes, pois aqueles que não se encaixam nos atributos da "normalidade" são excluídos. Além disso, ao estabelecer um padrão de normalidade, toda e qualquer atitude de inclusão, nesses modelos, se dá por meio da negação das diferenças e do reforço dos comportamentos considerados dentro dos padrões de normalidade.

Contrapondo-se a essas visões que rotulam as pessoas em dois grupos contrários e excludentes, Rosita defende que é necessário estabelecer relações de alteridade sem tentar classificar ou categorizar as pessoas em função de padrões preestabelecidos a partir de uma lógica binária (ser ou não ser, normal ou anormal). Para tanto, a autora, valendo-se de uma análise desenvolvida por um rabino – Bonder – acerca da classificação dos frutos, propõe que se adote, nos estudos e nas práticas, uma visão tetralética na qual outras possibilidades são aceitas além de somente duas posições opostas.

### 4. A exclusão como processo social.

O processo de exclusão, na sociedade capitalista, se dá por meio da inclusão marginal, ou seja, exclui-se para depois reincluir em condições adversas. Os fatores de exclusão são de duas ordens: biopsicossiais e sociais; os primeiros dizem respeito às deficiências físicas, intelectuais, psicológicas, e o segundo refere-se às desigualdades sociais que geram diferenças entre os indivíduos. Essa classificação tem como parâmetros valores, comportamentos, cultura, entre outros, definidos como "normais", como já foi explicado no capítulo anterior. Os processos de exclusão se manifestam em práticas de hostilidade, rejeição, segregação, humilhação, ocasionando, por sua vez, a organização desses excluídos em grupos, através de movimentos sociais, que buscam lutar pelos seus direitos de cidadãos.

Diante da relação pessoal entre os sujeitos, práticas de inclusão se manifestam. Estas, contudo, são mais de ordem mecânica, ou seja, natural, que orgânica, consciente e deliberada. Cabe, na atualidade, alavancar propostas de efetiva inserção sendo necessário, para isso, trabalhar num duplo sentido: com os próprios excluídos e com os demais integrantes da sociedade para que desenvolvam atitudes de acolhimento. Essas ações de inserção envolvem desde aspectos físicos do ambiente como os simbólicos. Salienta a autora que as representações simbólicas que se têm dos deficientes são as mais difíceis de serem transpostas porque são instituintes, ou seja, o discurso que se tem da realidade constitui a própria realidade, pois representa o sentido que se atribui às coisas, pessoas, acontecimentos, gerando um imaginário individual e coletivo sobre o mundo, inclusive sobre os deficientes, que orientam as relações e práticas dos e entre os sujeitos. "O imaginário, mais do que cópia do real, é uma forma de ligar as coisas ao eu, ou de plasmar visões de mundo, modelando condutas e estilos de vida" (p.53).

O processo de exclusão dos deficientes/diferentes na sociedade atual vem se dando, muitas vezes, pela sua inserção nos sistemas regulares de ensino sem, contudo, promover as condições necessárias tanto para os deficientes como para os demais membros da escola para que a inserção educacional

seja efetiva. A exclusão, nas escolas, se manifesta no fracasso escolar de várias ordens: defasagem idade-série, crianças fora da escola, evasão escolar, mecanismos de aceleração para compensar os fracassos, más condições de trabalho dos profissionais da educação, formação inicial e continuada deficitária, dentre tantos outros.

Como se evidencia, há vários mecanismos, na escola, que podem afetar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que não dependem, única e exclusivamente, dos atores principais desse processo, ou seja, dos professores e dos alunos. Aos professores cabe o rótulo de incompetentes e aos alunos de deficientes. Assim, ressalta Rosita, cabe conhecer e compreender os contextos nos quais ocorre a aprendizagem a fim de evitarmos, simplesmente, rotular os sujeitos sem levar em consideração as condições nas quais ocorreram os problemas de aprendizagem. Alerta a autora que: ...transformar questões sociais em biológicas tem sido chamado de biologização, entender que as dificuldades de aprendizagem de inúmeros alunos traduzem um seu "defeito", chama-se patologização e a busca de soluções, fora do eixo de discussão de natureza político-pedagógico, é denominada medicalização do processo ensinoaprendizagem (Collares e Moysés, 1996 apud Carvalho, 2004: 59).

Diante dessa trajetória analítica, Rosita esclarece sua posição frente à inclusão: é a favor desde que sejam geradas as condições necessárias para que, efetivamente, se dê a inserção dos deficientes nos processos de ensinoaprendizagem respeitando suas diferenças e lhes proporcionando condições de desenvolvimento. É contrária, portanto, a qualquer projeto e prática dita inclusiva, mas que, de fato, provoca uma exclusão camuflada de inclusão.

Nesse sentido, reforça a autora a necessidade de não só mudar os discursos referentes à educação inclusiva, mas, além disso, intervir no próprio cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, nas relações entre escola, família, comunidade, na formação inicial e continuada dos professores, nas suas condições de trabalho, etc.

### 5. Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão.

Rosita considera que uma mensagem é passível de várias interpretações caso as premissas fundamentais não sejam objeto de uma reflexão crítica. Por esta razão, a proposta deste capítulo é, justamente, discutir alguns aspectos relevantes para uma educação inclusiva, organizados conforme itens a seguir:

1) Aspectos denotativos e conotativos de alguns termos frequentemente utilizados em nossas narrativas:

a) educação: consiste no processo de formação integral do motor, envolvendo aspectos físicos, motores, psicomotores, intelectuais, afetivos e político-sociais;

b) educação especial: apoiando-se na LDB (1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), entende-se por educação especial o provimento das condições necessárias especiais, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais possam desenvolver todas as suas potencialidades no processo de escolarização seja em escolas regulares ou não;

c) integração e inclusão: "No modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos." (p.68);

d) igualdade e equidade: igualdade refere-se à uniformização e equidade significa dar a cada um segundo suas diferenças e necessidades;

e) necessidades especiais e necessidades educacionais especiais: a autora considera de suma importância discutir



exaustivamente esses conceitos tomando-se o cuidado para não rotular indiscriminadamente as pessoas;

## 2) Quem são os excluídos?

De modo geral, todas as crianças que não frequentam a escola ou que não são assistidas de forma apropriada para seu desenvolvimento integral, são consideradas excluídas. Somem-se a isso, os dados estatísticos que demonstram a distância no atendimento entre a educação básica e o ensino médio e, mais grave ainda, a baixíssima oferta àqueles com necessidades especiais.

## 3) Fatores que contribuem para a exclusão escolar:

Alguns fatores são apresentados pela autora, salientando que não são os únicos, mas que estão sempre presentes: modelo social e econômico do país, políticas públicas e sociais, prática pedagógica, organização dos sistemas educacionais.

## 4) Por que tantas leis?

A esta constatação a autora considera que diz respeito ao fato de o Brasil fazer parte de organizações internacionais e, por esta razão, deve seguir algumas diretrizes comuns a todos os que participam desses organismos. Deve-se, contudo, estudar o modo como os países latino-americanos estão implementando essas diretrizes, colaborando para a organização de nossa educação.

## 5) Políticas públicas e sociais para a educação de qualidade para todos e com todos:

O forte apelo mercadológico que permeia as políticas públicas dificulta a organização de uma sociedade e educação inclusivas. A predominância não deveria ser econômica e sim social.

## 6) Remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação:

Este é o lema principal da educação inclusiva: derrubar todas as barreiras internas e externas à educação para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos no processo de escolarização.

## 7) Produção sistemática de estudos e pesquisas com análise científica dos dados:

A autora apela, aqui, para a necessidade de produzir pesquisas com metodologia adequada, análise bibliográfica, coletando e analisando dados, de modo sistemático e rigoroso.

## 8) Resistências em relação à proposta de educação inclusiva:

As resistências para a efetivação de uma proposta de educação inclusiva são muitas entre vários segmentos da sociedade. Devem ser encaradas como barreiras a serem removidas. A superação das resistências implica compreender suas origens e trabalhar sobre elas.

## 6. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo.

Para Rosita, os documentos já produzidos acerca da educação, tais como a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação, dentre tantas outras, apresentam as ideias fundamentais para que se elaborem propostas de educação inclusiva.

A globalização da economia traz em seu bojo uma maior competitividade e desigualdades entre os países dificultando, ainda mais, a efetivação de projetos educacionais inclusivos. Desse modo, somente estar contido nos textos das leis e documentos oficiais os princípios da inclusão, não garante sua concretização. Como afirma Rosita, “mais que prever há que

prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato” (p.79).

Há de se organizar os meios internos e externos à escola, para implementar propostas inclusivas, já que os princípios e fundamentos necessários para a elaboração de projetos de inclusão são os ideários democráticos tão bem elucidados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Fundamentado nesse ideal, um sistema de educação inclusivo deve efetivar:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação. (p.81)

## 7. Políticas públicas para a educação inclusiva.

Educação inclusiva vem sendo sinônimo para muitos como a transferência de alunos da educação especial para as escolas regulares. Essa ideia pressupõe o “desmonte da educação especial” sem, contudo, prover as escolas regulares das condições necessárias para assegurar que esses alunos estarão sendo bem atendidos.

A educação inclusiva, destaca a autora, não se restringe aos alunos com deficiências, ao contrário, ela deve atender as necessidades e diferenças de todas as pessoas indiscriminadamente. Os recursos, atendimentos, apoio, acompanhamento, enfim, todas as condições necessárias para que os alunos possam desenvolver todas as suas potencialidades, devem ser asseguradas.

Diante do quadro de exclusão e deficiência da educação, em 1981 a UNESCO elaborou um Projeto Principal no qual foram apontados como objetivos urgentes: erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas educacionais e universalização da educação. Foi sugerido o sistema de colaboração intra e entre os países para a concretização desses objetivos. Esse Projeto Principal e seus desdobramentos nos diferentes países do mundo foram sendo discutidos em encontros periódicos. Destes, o sétimo, ocorrido em 2001 em Cochabamba, na Bolívia, teve como resultado a Declaração de Cochabamba sobre Políticas Educativas para o século XXI. A autora destaca algumas orientações contidas nesse documento: necessidade de acelerar as mudanças nos sistemas educacionais para acompanhar as em curso na sociedade, a educação é primordial para o desenvolvimento humano, flexibilização da escola, autonomia pedagógica e de gestão das escolas, participação de outros atores nas instituições educativas, uso de novas tecnologias da informação e comunicação nos processos pedagógicos. Para Rosita, o desafio, no Brasil é:

A tarefa, nada fácil, por sua extensão e complexidade é fazer prevalecer, nas políticas públicas brasileiras, os objetivos e diretrizes que atendam às recomendações dos organismos internacionais aos quais estamos afiliados, garantindo a todos, o que a letra de nossas próprias leis assegura. (p.91)

A autora, para concluir, elenca alguns pontos negativos que permeiam as políticas sociais brasileira, incluindo aí a educação: falta de articulação entre os ministérios para a promoção efetiva dos direitos dos cidadãos (saúde, educação, trabalho), recursos financeiros, falta de valorização do magistério. Os pontos positivos são: instituição dos parâmetros curriculares nacionais, programa do livro didático, capacitação de professores por meio de TV, municipalização da merenda, reforma do Ensino Médio, reforma do ensino técnico, diretrizes curriculares para os cursos de graduação, sistema de avaliação.

## 8. Planejamento e administração escolar para a educação inclusiva.

Uma proposta de educação inclusiva deve ser entendida não só como um direito de todos, mas sobretudo, como um

dever a ser assumido pelo Estado com a participação efetiva de toda a sociedade em todas as etapas para sua concretização desde o planejamento até as ações práticas.

Deve-se adotar um outro modelo de planejamento e administração no qual participam, efetivamente, representantes dos diferentes setores da educação. É necessário que os administradores disponham de “autoridade profissional” (p.101), ou seja, que tenham acúmulo de experiências e conhecimentos na área. Além disso, uma outra dimensão deve fazer parte do perfil da administração: a vontade, o ideal de atender o bem comum. O papel do administrador é possibilitar a articulação daqueles que planejam com os que executam e vice versa.

As escolas contam com autonomia para elaborar seus projetos político-pedagógicos, mas devem se pautar nas orientações dadas pelas Secretarias de Educação que, por sua vez, adotam as diretrizes provenientes do MEC. Este, no cumprimento de seu papel, inspira-se nas diretrizes elaboradas pelos organismos internacionais.

Internamente, mudanças devem ser expressas, com base nos princípios da educação inclusiva, nas salas de aula, na prática pedagógica, nos recursos tecnológicos, entre outras estratégias a fim de ressignificar o trabalho pedagógico.

#### 9. A função da escola na perspectiva da educação inclusiva.

A escola que se tem hoje é, pela sua própria natureza, excludente. Este fato é demonstrado pela autora através de dados estatísticos que revelam que 2/3 dos alunos ingressantes no ensino fundamental não chegam ao ensino médio.

Verificam-se, também, atualmente, projetos em andamento que objetivam a inclusão dos alunos deficientes nas escolas regulares.

Práticas inclusivas em uma escola com práticas de exclusão. E a escola não é inclusiva porque a sociedade não o é.

Eis a realidade.

Uma educação inclusiva pressupõe, não só a inserção dos alunos independente das diferenças que apresentem, mas sobretudo, a permanência e a garantia de desenvolvimento de todas as potencialidades de cada um. Vê-se que a função da escola não é a de selecionar, segregar. A função da escola, numa sociedade e educação inclusiva, é o desenvolvimento do próprio ser humano respeitando as diferenças e necessidades de cada um.

#### 10. Removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação na educação inclusiva.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, ampliou-se, significativamente, o significado do termo educação especial, incluindo nesse leque, alunos já inseridos nas escolas regulares não considerados, até então, deficientes. Alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam, no processo educativo, dificuldades de aprendizagem e, segundo Rosita, analisando as falas de alguns educadores, qualquer aluno pode ser considerado especial.

Há um ponto positivo considerado pela autora ao ampliar o sentido do termo “especial”: requer que o foco seja posto nos alunos, no sentido de os profissionais da educação serem chamados a responder às necessidades de aprendizagem dos alunos. Para tanto, é necessário proporcionar formação continuada aos professores a fim de que conheçam os tipos e estilos de aprendizagem de seus alunos possibilitando a organização de práticas pedagógicas adequadas ao perfil de cada um.

Há aspectos negativos que devem ser evidenciados a fim de serem eliminados. A própria representação que os professores têm acerca de trabalhar com crianças com deficiências é um deles. Esse preconceito tende a ser estendido

já que o conceito de especial foi ampliado. Normalmente uma parte significativa dos profissionais alega despreparo para elaborar e desenvolver processos de aprendizagem com alunos com necessidades especiais sem, contudo, questionar, quais e como as próprias práticas pedagógicas podem elevar os índices de fracasso escolar aumentando o número de alunos considerados “especiais”. Em geral, são atribuídas aos alunos as causas por seu fracasso.

Além dessas barreiras a serem transpostas, há as oriundas das desigualdades sociais e econômicas que geram outras desigualdades como educacionais e culturais.

A quem cabe derrubar as barreiras institucionais, profissionais, sociais, econômicas, políticas, enfim, todas as que bloqueiam a prática de uma educação inclusiva? Todos os membros da sociedade são responsáveis por esse trabalho árduo já que os “culpados” pelo fracasso escolar não são só os profissionais da educação, ao contrário, há vários outros fatores que influenciam no desenvolvimento do aluno que fogem ao controle dos professores.

Independente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação. (p.129)

#### 11. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva.

Para Rosita, vive-se, hoje, um processo de transição para uma proposta de educação inclusiva da qual ele vem participando, bem como outros tantos profissionais da área, no assessoramento a sistemas governamentais ou não.

Dessas experiências de assessoria a autora levanta, analisa e compila dados para o desenvolvimento de suas pesquisas na temática em foco, entendendo, como Demo (1997) que a pesquisa é um valioso princípio de prática educativa. Muitas das análises efetuadas pela autora nas suas pesquisas encontram-se discutidas nos capítulos deste livro.

Do ponto de vista do trabalho mesmo de assessoramento, girava em torno de palestras, visitas às escolas, observação, reuniões com profissionais da educação, estudos teóricos, análise da legislação. A participação, nesse processo, incluía gestores, professores do ensino regular e especial.

Ressalta Rosita que os estudos teóricos e a clareza conceitual é de suma importância no processo de elaboração e implementação de uma proposta de educação inclusiva, mas não depende só de fundamentação teórica, depende também e, sobretudo, de “competência política” (p.140)

Do mesmo modo, o conhecimento e compreensão dos textos legais acerca da educação não garantem, por si só, a efetivação da educação inclusiva, mesmo porque há algumas controvérsias oriundas do entendimento ou da omissão da lei como, por exemplo, a questão “a quem cabe a iniciativa e o financiamento das ações: se à educação especial ou ao ensino regular” (p.146).

#### 12. Os pingos nos “is” da proposta de educação inclusiva.

Após colocar vários pingos nos “is” sobre educação inclusiva, a autora elegeu, neste último capítulo, mais alguns aspectos que devem ser postos em discussão para esclarecimentos.

Educação inclusiva e o ideal da educação de qualidade para todos: entende-se, erroneamente, que a Declaração Mundial de Educação para Todos, fruto da Conferência realizada, em 1990, em Jomtien, destina-se aos alunos do ensino regular e que a oriunda da Conferência de Salamanca, refere-se aos deficientes. Rosita esclarece que ambas dizem respeito à educação inclusiva que tem como foco todos os alunos, indiscriminadamente.

A inclusão educacional escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: refere-se não só à socialização, mas também ao processo de apropriação de conhecimentos. Para

tanto, deve-se atentar para a exigência de considerar, na elaboração e implementação de propostas inclusivas, para as seguintes questões: a individualidade que requer estratégias que atendam as necessidades e interesses de cada um, o respeito e valorização das identidades, a busca de equidade e, por fim, a remoção de todas e quaisquer barreiras que impeçam a aprendizagem e a participação de todos.

O projeto político-pedagógico da escola sob a ótica da inclusão: o projeto político-pedagógico da escola exige a clareza dos valores que orientam as ações da escola, os objetivos a serem alcançados, os meios a serem utilizados, enfim, é uma verdadeira “carteira de identidade” (p.158) de cada escola. Para a elaboração de um projeto de educação inclusiva, três dimensões devem se fazer presentes: cultural (aspectos filosóficos, princípios, valores), política (abarcando as relações na escola, com a família, a comunidade) e a prática (prática pedagógica).

Formação de educadores: mudanças devem ser efetuadas nos projetos de formação inicial com base na educação inclusiva. Importante, também, é a formação continuada que deve incluir cursos de aperfeiçoamento e espaços de discussão. O foco dos processos formativos deve recair sobre a intrínseca relação entre teoria e prática.

Adequações na prática pedagógica: a elaboração de uma outra proposta de educação requer, consequentemente, adequações curriculares que devem ser debatidas.

O processo de avaliação: no modelo clínico, a avaliação consiste no diagnóstico visando o tratamento adequado. Do ponto de vista de uma educação inclusiva, objetiva repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais a fim de se buscar o sucesso de todos na aprendizagem e participação.

Estudos e pesquisas como ações indispensáveis aos processos educativos: A pesquisa deve ser tomada como princípio formativo que possibilita compreender as práticas e ressignificá-las.

**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**



#### MARCOS LEGAIS<sup>4</sup>

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<sup>5</sup>.

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:

**“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”.**

**Ação integral das**

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

<sup>4</sup><http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729POR.pdf>

<sup>5</sup> Com relação à rede de escolas privadas, o Código de Defesa do Consumidor é também referência para balizar as relações entre escolas e famílias.  
INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA • Subsídios para práticas escolares

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 fundamental – 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<sup>6</sup> – 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:

*“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 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

<sup>6</sup> O Conselho Tutelar não possui capacidade legal de interferência em assuntos internos da escola. No entanto, ele pode verificar, por exemplo, frequência e o aproveitamento escolar de determinada criança ou adolescente. Não para interferir na escola, mas para determinar aos pais ou ao responsável as

medidas para a correção das insuficiências (artigo 129, inciso V). O que se percebe na prática é que em muitas ocasiões basta que os pais sejam orientados com relação às suas obrigações para reverter a ausência dos alunos.



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.

**COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2012**



### *Ensinar a ler, ensinar a compreender*

#### *A língua escrita*

O registro<sup>7</sup> historicamente construído, se dá pela existência da memória coletiva.

É por meio da industrialização que a escolarização se torna obrigatória, e a alfabetização propicia mudanças sociais. A escrita torna-se no século passado, pré requisito para os avanços e potencialização dos conhecimentos.

A língua compreende o código oral e o escrito, e a língua escrita permite materializar a fala oral e objeto de análise.

Por isso, a aprendizagem da língua escrita deve se dar pelo domínio progressivo através da função social da escrita, não basta saber só o código gráfico.

A escola deveria adotar nos seguintes níveis: a). epistêmicos, que analisa a língua escrita como meio de ação e transformação sobre o conhecimento. b). o instrumental que vive na probabilidade de buscar e escrever elementos escritos; c). funcional, ler ou seguir instruções; d). executivo, traduzir a mensagem do código escrito.

#### *O que é ler?*

A leitura nas escolas com coisas simples, textos pequenos, ou palavras soltas, onde ler é uma ação de raciocínio.

Na realidade ler significa compreender e entender o que está lendo, a processar os conhecimentos visuais, (conhecimento do leitor de mundo), quando se lê um texto estabelece hipóteses, abreviar significados, fazer deduções, e no decorrer da leitura, averiguar se suas hipóteses iniciais estavam corretas. São as estratégias de leitura.

Ao ler não lemos letra por letra e sim globalmente em um conjunto de elementos gráficos. Por isso não é coerente realizarmos leituras com pequenos textos fragmentados.

É fundamental atrelar a leitura com diferentes propósitos, quanto maior o conhecimento que o leitor tiver do mundo, conhecimento prévio, mais simples será a apreensão do texto.

#### *O ensino e a aprendizagem da leitura*

O ensino e a aprendizagem da leitura estão atrelados com a concepção tida na escola.

A função social da leitura tem como aspectos, partir do conhecimento dos alunos a respeito das funções da leitura, estar associado a comunicar algo a alguém, provocar a consciência metalinguística, empregar textos de movimento social, concebido para a leitura, apresentar experimentos com textos variados, para aprender suas características individuais, trabalhar a leitura sem a oralidade. Estudos mostram que a escola pouco trabalha a leitura, o que revela uma dificuldade dos leitores em dominar os níveis intermediários da informação do texto.

Para que a aprendizagem da leitura seja significativa, utilizar estratégias para levantamento das ideias principais, construir projetos e diagramas, oferecer exemplos de entendimento, utilizar textos com erros distintos, ajudar os alunos a utilizarem as estratégias de leitura, produzir textos como produto final da leitura.

#### *O planejamento da leitura na escola*

Ensinar a ler, a aprendizagem se dá durante todo o período da escolaridade do aluno. O ensino da leitura deve caracterizar as práticas sociais e culturais, deve estar atrelada à função sócio comunicativa real. Deve ser como as práticas de leitura que acontecem fora da escola.

O trabalho na escola: 1.a pedagogia de projeto, que tira o professor do centro e faz com que os alunos adotem papéis importantes. 2. A leitura literária destina-se a “apreciar o ato de expressão do autor, e desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação”. É o comportamento leitor sendo trabalhado e a apreciação de textos de qualidade.

Na escola temos um espaço privilegiado que é a sala de leitura, que deve tornar-se um espaço que educa a autonomia dos caminhos de ingresso à informação.

O comportamento leitor do professor deve propiciar boas aos alunos a oportunidade de terem seus próprios comportamentos leitores. Com isso o professor deve planejar boas situações didáticas onde os alunos leiam e interpretem textos que ainda apresentam dificuldades, leiam e comentem textos para sua compreensão, relacionem os textos com os conhecimentos dos alunos, utilizem quadros, esquemas e comparações para ajudar na representação mental da organização de conhecimentos.

Realizem leituras de obras completas, fazendo análise de capítulos, reconstrução da época, antecipação de informações, descrições, comparações, retomada do conflito e verificação

<sup>7</sup> <https://diaprofessora.wordpress.com/2011/06/02/colomer-teresacamps-anna-ensinar-a-ler-ensinar-a-compreender-parte-2/>



das hipóteses iniciais, façam comentários de diferentes textos, exercitem as habilidades leitoras, mencionem o que sabem sobre o tema, pesquisem uma informação apontada no texto, consultem anúncios ou sessões de cinema, procurem informações em verbetes e dicionários.

Realizem antecipações através da ativação de conhecimentos prévios, preencham espaços vazios de um texto, entre outras atividades.

Para explorar o erro é possível realizar a correção em seu próprio texto.

### **A avaliação da leitura**

A avaliação utilizada é a formativa que apontam as aprendizagem dos alunos, apontando o caminho que o professor deverá seguir sobre o ensino.

Ao avaliar os alunos devem considerar aspectos importantes como: a atitude emocional no momento da leitura, a busca de dados de um determinado texto, a verbalização de opiniões em relação ao texto, a atividade da leitura silenciosa, o conhecimento prévio dos alunos, a atividade de efetuar sínteses, olhar para o próprio texto e reconhecer os erros.

Observação – Realizar um estudo entrelaçando os textos de Colomer, com Délia Lerner e as estratégias de leitura de Isabel Solé, os professores em sua maioria procuram seguir estas estratégias e habilidades de leitura em sala de aula na SMESP.

**DELIZOICOV. Demétrio;  
ANGOTTI, José André.  
Metodologia do ensino de  
Ciências. São Paulo: Cortez,  
1994. (Capítulo II: unidades 2  
e 3; Capítulo III: unidades 4 e  
5)**



Este livro destina-se aos docentes que atuam nos cursos de formação de professores de Ciências da Natureza - Física, Química, Biologia e afins - e aos que lecionam a disciplina de Ciências na educação fundamental. Contempla aspectos que auxiliam no desenvolvimento de um ensino de Ciências que contribua para a formação cultural dos estudantes, de tal modo que a estrutura do conhecimento científico - básico e aplicado - assim como seu potencial explicativo e transformador possam ser apropriados e compreendidos. Pressupõe que os conhecimentos da ciência e da tecnologia devem ser concebidos como parte da cultura a ser acessada por todos os estudantes. Destaca, ao longo de suas partes, as várias dimensões envolvidas na produção do conhecimento científico, a fim de caracterizar a ciência e a tecnologia como atividades humanas sócio-historicamente determinadas. Defende o uso e a interpretação de situações significativas para os alunos - as quais constituem temas relevantes para estudo - como pontos de partida que, articulados à conceitualização científica, devem estruturar a programação de ensino. Ao fundamentar esta perspectiva, correlacionando-a com pesquisas da área de ensino/aprendizagem de Ciências, o livro apresenta exemplos tanto de programação quanto de atividades de sala de aula, para subsidiar o trabalho docente."

Existem diversas teorias expressas em forma de receita para uma prática no ensino de ciências naturais. Essas prometem salvação ao sistema educacional defasado que não consegue formar seu alunato para compreender e desenvolver seu papel de cidadão crítico. Ao olharmos os jornais, nos deparamos com o Brasil, entre os piores índices de educação e

o mais elevado índice de violência e corrupção. Isso é prova viva de que algo na nossa "clássica" educação esta indo mal, de que algo precisa ser mudado. Os especialistas em educação alerta que precisamos mudar nossa maneira de pensar à educação e oferecem inúmeras contribuições teóricas, algumas das quais não são eficazes como afirmam. Mas, existem excelentes teorias que oferecem uma reflexão de um possível método de aprendizagem, que podem ter êxito no tão complexo processo de ensino de ciências. Nessas bases guiamos o nosso pensamento acerca dos principais desafios a serem enfrentados pelos professores na construção do ensino de ciências, não só no campo teórico, mas, sobretudo na prática do ensino, que é onde se dar à ação transformadora. Segundo Amorim, é na pratica que o professor se realiza, *"ela é algo que transcende; ela deixa de ser localizada, deixa de ser reconhecida como um caso, um episódio, como experiência, e busca ser reconhecida como universalidade."*

Este artigo pretende dialogar com algumas das mais recentes construções teóricas da atualidade, para assim tentar responder ou de algum modo contribuir para o desenrolamento da problematização dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores de ciências. Ressaltando a grande importância que o conhecimento científico vem adquirindo no mundo moderno, onde a formação, em qualquer que seja a área do conhecimento, é o grande diferencial. Tendo em vista que o trabalho de produção "braçal" vem cada vez mais sendo substituída pelo uso da maquina, aqui entendida como as diversas produções tecnológicas; Restando para o homem tão somente o uso da intelectualidade, ou seja, da razão, para construção do seu conhecimento e da sua prática crítico-reflexiva, o que é inerente a sua própria natureza. Antes de tratarmos dos principais desafios do ensino da ciência, questão que temos em vista discutir com maior enfoque, fizemos algumas considerações acerca da importância do ensino de ciências e por fim, sobre suas bases epistêmicas e metodológicas.

### **Conhecimento científico e ensino da ciência sua importância para sociedade moderna**

Estamos vivendo novos tempos, uma era planetária, em que o conhecimento científico, a tecnologia e a globalização dos meios de comunicação e de produção estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, tornando se algo quase que essencial para nossa sobrevivência. Segundo Bunge, o desenvolvimento de uma nação moderna esta estritamente ligada ao desenvolvimento de sua ciência.

"Primeiro, porque a economia do país dele necessita se aspirar a ser múltipla, dinâmica e independente. Segundo, porque não há cultura moderna sem uma ciência vigorosa em dia: a ciência ocupa hoje o centro da cultura e tanto seu método quanto seus resultados se irradiam a outros campos da cultura, bem como ao domínio da ação. Terceiro, porque a ciência pode contribuir para enformar uma ideologia adequada ao desenvolvimento: uma ideologia dinâmica, em vez de estática, critica em vez de dogmática, iluminista em vez de obscurantista, e realista em vez de utópica."

A ciência foi e continua sendo a responsável pelo desenvolvimento das sociedades. E como causa prioritária para se ter desenvolvimento científico estar o conhecimento, como disse Oliva, na luta humana na busca do conhecimento, só a explicação científica foi capaz de mudar o mundo, sendo a partir dela que o homem começou a produzir os saberes aplicados, que tantos benefícios têm proporcionado aos indivíduos e as comunidades. Ou seja, é a educação a porta da frente para o desenvolvimento de um país. E isso exige o esforço das autoridades políticas, ao instituir leis que defendam esse direito e cumprir seu papal como gesto do poder; dos pais, que devem priorizar a educação dos seus

filhos; dos alunos e professores, que são os construtores de uma educação de qualidade, e de toda a sociedade em geral.

### **Desafios do ensino de ciências**

O principal desafio da educação é formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo, e para atingir esse fim teremos que fazer uma reforma no ensino, que para Edgar Morin só é possível concebida como reforma do pensamento. Ao abordar uma *Pedagogia Histórico-Crítica*, Santos incorpora dialeticamente aluno e professor, em contraponto as pedagogias tradicionalistas que só o professor falava e no outro extremo que só o aluno tinha significado, deve-se ouvir o aluno, mas o professor é quem participa e conduz o processo.

“O professor é aquele que organiza o processo de ensino, que constrói síntese e aceita os desafios propostos pela prática social. Ele não ensina conteúdo por si mesmo, não vê a escola como separada da sociedade. Ele sabe que o conhecimento se torna objetivo quando permite entender o mundo e suas conexões e trabalha para que esse saber seja transferido, pois trata de um direito básico do homem. Ele busca os meios mais eficientes para transmitir o saber ou indica onde ele pode ser buscado. Sua tarefa é desvelar o real usando o conhecimento clássico.”

Para Delizoicov, dentre os desafios para o ensino das ciências podemos destacar, a necessidade de os educadores superarem o senso comum pedagógico, dificuldade esta que se dá não somente no ensino da ciência, mas em diversas áreas. Esta dificuldade esta relacionada à metodologia de ensino aplicada pelos professores que não conseguem desapegarem-se das metodologias tradicionais, e utilizar-se de novas formas de ensinar, ao fazer isso, não atende ao objetivo do ensino da ciência, desmistificando assim a idéia que se tem do mesmo, contribuindo com a prática da “ciência morta”, que caracteriza-se como um produto acabado e inquestionável.

“Em oposição consciente à prática da ciência morta, a ação docente buscará construir o entendimento de que o processo de produção do conhecimento que caracteriza a ciência e a tecnologia constitui uma atividade humana, sócio-historicamente determinada, submetida a pressões internas e externas, como processos e resultado ainda pouco acessíveis à maioria das pessoas escolarizadas, e por isso passíveis de uso e compreensão acríticos ou ingênuos; ou seja, é um processo e produção que precisa, por essa maioria, ser apropriada e entendida.” (Delizoicov)

Não é novidade para ninguém que a qualidade do ensino no Brasil é muito baixa, e isso não se restringe somente aos discentes. A formação do professor é uma das causas desse ensino que temos, e que para termos uma melhor formação nos lançamos ao modismo das especializações. *“Infelizmente grande parte da formação do professor parece mais destinada a eliminar a criatividade do que a encorajar - lá; e a formação continua é normalmente dirigida para tarefas específicas.”* Assim, temos como resultado, profissionais (professores) não conscientes do seu papel, cada vez mais acomodados pelo sistema. Isso porque ao interferir em sua prática, oferecem manuais a serem seguidos e objetivos, tais como a aprovação de número x % de alunos, a serem cumpridos. Procedimento que ao invés de ajudar desmotiva o profissional, que perde sua autonomia. O que vai de encontro às propostas recentes de ensino de ciência, do conceito de professor como prático reflexivo e de agente ativo no processo de aprendizagem, *“segundo Schön (1992) as novas tendências investigativas sobre capacitação de professores, introduz a concepção do professor reflexivo, o processo de conhecimento profissional esta na ação.”*

Outro desafio é como transmitir conteúdos da disciplina aos alunos e quais dos conhecimentos científicos deverão abordar, *“mudar, por um lado, e manter, por outro, são tarefas precípuas da instituição escola e, conseqüentemente, dos trabalhos do professor.”* (DELIZOICOV). Vemos que somente o

uso do livro didático é insuficiente, e que apesar das tentativas para aperfeiçoá-lo, precisamos nos utilizar de outros recursos didáticos. Diferente do que se pensa o ideal é que o professor trabalhe com materiais alternativos para despertar o interesse do aluno e ter uma melhor apropriação dos conceitos científicos.

“O desafio a ser enfrentado, então, na elaboração de programas das várias disciplinas e das práticas educativas desenvolvidas no interior da escola ou por ela organizadas, compondo o currículo escolar, é a articulação estruturada entre temas e conceituação científica, além do conhecimento prévio do aluno, o qual precisa ser obtido, problematizado e superado.” (DELIZOICOV)

Esta é uma visão defendida pela educação dialógica, que tem como seus principais expoentes o pensamento de Paulo Freire e de George Snyders, que vê na interação entre aluno e professor a construção do conhecimento de ambos. Tendo como ponto de partida os temas e as situações significativas que originam, de um lado, a seleção e organização de conteúdos a serem articulados com a estrutura do conhecimento científico e do outro, a prática do processo dialógico e problematizador, e como ponto de chegada os conceitos científicos, que vão servir de base para estruturação do conteúdo pragmático da aprendizagem do aluno.

### **Bases epistêmicas e metodológicas no ensino da ciência**

Atualmente o ensino de ciências, vem sofrendo várias transformações metodológicas e epistêmicas para se enquadrar às inovações desse século. No cenário de produção científica da educação encontramos diversas metodologias que tem como gênese o método construtivista. Quanto à epistemologia, as mais atuais e relevantes tem tratado da interação não neutra do sujeito e do objeto, em vez de uma ascensão de um ou de outro – como é o caso das teorias do conhecimento que pressupõe a supremacia do sujeito (idealista) ou a supremacia do objeto (empirista). Como exemplo dessas teorias tem: a Epistemologia Fenomenológica (Husserl); a Construtivista e Estruturalista (Piaget); a Histórica (Bachelard); a “Arqueológica” (Foucault) e a “Racionalista-Crítica” (Popper). Visão esta também defendida por Paulo Freire ao desenvolver sua pedagogia. *“Educador e educandos (liderança e massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar este conhecimento”.*

O entendimento desse atual paradigma científico, no ensino de ciência vem ressaltar a relevância tanto do papel do professor, como agente que transmite e controla o processo de construção do conhecimento como do aluno, sujeito cognitivo, que estabelece relações entre seu meio físico e social. “Articuladamente, faz-se necessário que a base epistêmica para uma compreensão das relações dos alunos e do professor com o conhecimento tenha também como referência às teorias cuja premissa dispõe que o conhecimento ocorra na interação não neutra entre sujeito-objeto” (DELIZOICOV).

Quanto à forma de se ensinar ciência assim como muitos cientistas produzem, sem preocupar-se com questões básicas acerca da validade das suas próprias investigações, também o Conhecimento Científico são transmitidos muitas vezes como algo fechado e acabado, contrariando assim, a definição de ciência que *“visa proporcionar conhecimento cuja veracidade e objetividade são suscetíveis de teste, confirmação e corroboração.”* É essa visão de ciência que deve ser passada para os nossos alunos, para que eles também se sintam aptos a construir e investigar o conhecimento.

“A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam objetos. Quando mais assumem os

homens uma postura ativa de investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”.

Freire ao propor sua metodologia, inicia seu processo de ensino com o uso de temas referentes à realidade da comunidade, instigando os alunos a se questionarem, problematizando assim as informações que já dispõem, para depois chegar aos conhecimentos científicos, dessa forma imitar a ciências em seu método de sempre partir de problemas.

Tendo em vista a necessidade de melhorar a qualidade de ensino do país, a fim de se alcançar o desenvolvimento sócio-econômico. Devemos nos atentar para uma nova forma de ensinar e aprender; para que com isso possamos formar cidadãos capacitados ao mercado de trabalho e conscientes do seu papel na sociedade. Partindo do pressuposto que a educação muda o homem e que o conhecimento científico é um dos principais responsáveis por essa transformação, podemos perceber a importância dada à metodologia aplicada para o ensino de ciências.

Apesar dos vários desafios e problemas a serem enfrentados nesse universo de ensino como os já citados, têm as políticas educacionais, a dificuldade de encontrar entre as teorias uma que se enquadre ao seu contexto que solucione seus anseios; além da falta de recursos materiais disponíveis para inovar no ensino. Mudanças podem ser feitas afirmando que os alunos compreendam o verdadeiro sentido do estudo da ciência. E com isso, promovendo a superação do senso-comum, que é o entrave maior enfrentado pelos docentes. Estas devem partir dos professores que ao voltarem seus esforços para a ação, tornam suas aulas mais interativas e conectadas a realidade incentivando a curiosidade de seus alunos pelo estudo e que o façam com prazer. No ensino de ciência a função do professor *“é aquela que permite ao aluno se apropriar da estrutura do conhecimento científico e de seu potencial explicativo e transformador”* (Delizoicov).

**DOWBOR, Ladislau.**  
**Educação e apropriação da**  
**realidade local. Estud. av.**  
**[online].2007, vol.21, nº 60,**  
**pp. 75-90**



**Educação e apropriação da realidade local<sup>8</sup>**  
**Ladislau Dowbor**

É essencial uma criança sentir que a sucessão de anos que passa na escola lhe permite efetivamente entender o contexto onde vive, apropriar-se da realidade que a cerca. A criança, mais que o adulto que tem oportunidades de conhecer diversas regiões, interpreta o mundo pela cidade ou pelo bairro onde mora. O seu espaço de referência é o espaço local. Proibir-lhe que brinque no córrego vizinho da sua casa é prudente, mas gera apenas medo. Entender os fluxos dos riachos e as fontes concretas de poluição lhe assegura desde já ancorar o conhecimento abstrato em vivências concretas, e lhe permitirá mais tarde entender a gestão de bacias hidrográficas. Aprender a representação em escala do seu próprio bairro, das ruas que conhece, evitará mais tarde a quantidade de adultos que sabem decorar uma aula de geografia, mas que são incapazes de interpretar um mapa para se orientar. Trata-se de um investimento poderoso, tanto para tornar o ensino mais produtivo, capitalizando a motivação da

criança por entender as coisas que a cercam, como por permitir que mais tarde seja um adulto que conhece a origem ou as tradições culturais que constituíram a sua cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. Trata-se de fechar desde cedo a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve. Estas linhas são escritas por um economista, que na era da economia do conhecimento se convenceu de que a economia não se basta a si mesma, de que uma articulação com o mundo que ensina e difunde o conhecimento é essencial.

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 semi-árido, e que as crianças nunca tinham tido uma aula sobre o semi-árido, sobre as limitações e potencialidades da sua própria realidade. Hoje se ensina o semi-árido 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

<sup>8</sup>[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

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 idéia 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 infra-estruturas 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, freqüentemente 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 "rurbano".

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, mostrarm-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.<sup>1</sup>

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?<sup>2</sup>

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<sup>3</sup>

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.<sup>4</sup>

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 Piraí, 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.<sup>5</sup> Quando se olha o que existe em geral nas bibliotecas escolares, e a pobreza das livrarias – centradas em livros de auto-ajuda, 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 lúdicos princípios democráticos e republicanos.

Outro documento, de Eliete Santiago,<sup>6</sup> 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 consequentemente 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.<sup>7</sup>

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 infra-estruturas; 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 dotação 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.

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>2</sup>

Os municípios particularmente desprovidos de infra-estruturas 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.



**EDWARDS, Carolyn;  
GANDINI, Lella e FORMAN,  
George. As cem linguagens da  
criança. Porto Alegre: Artmed,  
2015**



**As cem linguagens da criança:  
a abordagem de Reggio Emilia na educação da  
primeira infância<sup>9</sup>**

O programa para a primeira infância realizado em Reggio Emilia (Itália) tornou-se reconhecido como um dos melhores sistemas educacionais no mundo.

Esta abordagem inovadora incrementa o desenvolvimento intelectual das crianças através da focalização sistemática na representação simbólica, levando as crianças pequenas (0 – 6 anos) a um nível surpreendente de habilidades simbólicas e à criatividade.

O sistema não é privativo e elitista; pelo contrário, oferece atendimento integral à criança e está aberto para todas elas, inclusive aquelas portadoras de alguma deficiência.

Este livro recolhe as reflexões dos educadores italianos que criaram e desenvolveram o sistema, bem como dos norte-americanos que lá estudaram.

É uma introdução abrangente que aborda história e filosofia, currículo e métodos de ensino, escola e sistema organizacional, uso do espaço e o ambiente físico, além dos papéis do adulto profissional.

É muito importante que professores que atuam ou pretendem atuar com turmas de educação infantil leiam esse livro, pois ele traz relatos importantes de valorização e respeito à primeira infância.

Os autores apresentam ao leitor uma abrangente introdução à experiência da cidade italiana, abordando em profundidade três temas centrais do trabalho realizado: o ensino e a aprendizagem por meio das relações, as cem linguagens da criança e como esse conceito se transformou e a integração da documentação ao processo de observar, refletir e comunicar.

Na primeira parte da obra os autores dividem, em dois capítulos. No capítulo inicial contextualizam a história de Reggio Emilia e faz referências a algumas lições que se pode aprender a partir da perspectiva desse sistema.

O segundo capítulo mostra que as crianças com os professores analisam tópicos de interesse para trabalhar com projetos. Iniciam-se os trabalhos a partir das capacidades das crianças de representarem seus pensamentos, sentimentos e observações, por meio de habilidades gráficas. Os professores partem de uma suposição de que as crianças têm o desejo inerente de crescer, saber e de compreender as coisas a sua volta.

As experiências no uso de desenhos, pinturas, etc., nas discussões fazem com que as crianças de importância a isso. Essa representação observacional e realística não inibe as capacidades ou desejos das crianças de usar meios de expressão abstrata, criativa e imaginativa. A espécie de trabalho realizado nos projetos oferece conteúdo para o relacionamento entre os professores e alunos. As características dos comportamentos dos professores, frente aos trabalhos das crianças transmitem a elas que seus trabalhos são considerados com seriedade.

O modelo sobre o qual a vida escolar está baseada é próximo aos relacionamentos familiares e comunitários.

Essas conquistas são possíveis, pois existem recursos e compromisso da comunidade com as crianças pequenas.

Na segunda parte do livro, são apresentadas entrevistas com várias pessoas. O capítulo três mostra uma entrevista com Lóris Magaluzzi, idealizador de uma pedagogia que valoriza o pensamento das crianças e as linguagens utilizadas por elas. No capítulo quatro Sergio Spaggiari diretor do sistema municipal de Reggio, apresenta a estrutura organizacional e seu desenvolvimento. No capítulo cinco Carlina Rinaldi parceira de Magaluzzi na teoria do currículo, explica a base construtivista da prática em sala de aula, fundamentação no diálogo, comunicação e solução conjunta de problemas.

O capítulo seis Tiziana Filippini, explicita o papel do pedagogo (coordenador pedagógico), que liga o sistema de escolas e os pais em um todo coerente em termos de valores, objetivos didáticos e práticas educacionais.

No capítulo sete a Ateliarista (professora de recursos) Vea Vecchi explica como a presença do atelier (Studio/oficina) torna possível um aprofundamento das aprendizagens por meio do uso de muitos meios diferentes.

Na terceira parte da obra, capítulo oito acontece uma análise entre a teoria e prática, mostra a reflexão sobre os espaços que reflete a cultura das pessoas, favorecendo a interação e histórias e são agradáveis e acolhedores. Uma abordagem em que a parceria e a interação são cruciais. Coordenadores, professores e pais encontravam-se com os arquitetos para planejar como seria os espaços dos prédios ou reformas.

O capítulo nove fala sobre o papel do professor em Reggio Emilia, que permanece com o mesmo grupo de crianças por três anos, com a ajuda de uma co-professora.

O trabalho deles centraliza-se em provocar oportunidades de crescimento intelectual, interação com as outras crianças, encorajar a aprendizagem em todos os domínios e instruírem as crianças no uso de ferramentas e materiais necessários para sua expressão nos múltiplos meios artísticos e simbólicos.

Exploram com colegas de trabalho, críticas extensa, mutuas e auto avaliação a partir do seu comportamento de ensino. Veem seus trabalhos como público, que ocorre da vida compartilhada da escola, da comunidade e cultura.

No capítulo dez é apresentado um projeto único “O salto em distância” onde apresenta o papel da confecção de símbolos e da comunicação como um meio de ajudar as crianças a construir seu próprio conhecimento.

No capítulo onze mostra outro projeto que é o dinossauro.

Os professores partem sem saber o resultado, embora não tenha um modo correto de conduta de um projeto, mas existem algumas diretrizes e princípios. Colocam as necessidades e direitos das crianças em primeiro lugar, além de oferecer prazer e entusiasmo constante. Sempre compartilham com os outros interessados experiências de salas de aulas.

Na parte quatro capítulo doze, o autor questiona qual seria uma prática desenvolvimentalmente apropriada, ele fala que está interpretação é altamente dependente das visões mantidas por professores e outros adultos sobre o desenvolvimento.

E que variações na prática podem refletir diferenças culturais tanto nas crenças quanto nas expectativas para as crianças.

O autor faz comparação com a prática americana, falando que lá eles estão trabalhando na direção de conjuntos de competências diferentes dos valorizados em Reggio Emilia,

<sup>9</sup> EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Artmed, 2015.



que é o compromisso de esforço e investigação duradoura a educação precoce.

O capítulo treze traz um projeto de Reggio “A cidade na Chuva” um grupo de professores transforma esse projeto em uma nova versão inglesa “A cidade na Neve” que é organizado em torno de círculos de simbolização, para mostrar como as crianças precisam circular várias vezes pelo mesmo objeto de representação.

No capítulo catorze fala sobre vários projetos e como eles podem abranger toda a etapa do desenvolvimento em Reggio Emilia, nas idades de 2 a 3 anos. Nesse capítulo os professores percebem que tem alguns aspectos que dificultam transplantar essa abordagem para os Estados Unidos, mas sim serviu para inspirar novas possibilidades para as crianças e professores.

Usar as palavras e ações das crianças como fonte de inspiração pelos currículos e muito mais difícil do que apenas elaborar atividades criativas.

O capítulo quinze assume a forma de uma entrevista entre Baji Rankin e colegas na área de Boston. Esses educadores, membros de uma equipe de disseminação, contam como suas atitudes gerais em relação à escolarização, as crianças e aos ambientes foram influenciadas pelas visitas a Reggio Emilia e como usaram essas ideias em seus próprios contextos educacionais.

O capítulo dezesseis, escrito por Meg Barden, uma participante a muito tempo das mudanças na educação e cuidados para a primeira infância nos Estados Unidos, levamos a refletir sobre se a mensagem de Reggio Emilia é diferente daquela do movimento de educação progressista inspirado em John Dewey.

O capítulo dezessete, é um texto lírio escrito por Paul Kaufman, um produtor de vídeos, que passou uma semana em Reggio, nesse texto ele fala sobre o ambiente e sobre a estética de um dia típico na escola.

Na parte cinco capítulo 18 os autores fazem um resumo de tudo que foi abordado em todos os capítulos, onde mostra que a abordagem de Reggio Emilia, quer produzir uma criança protagonista, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas.

Fala que a obra foi elaborada por várias colaborações, através de um intercâmbio entre educadores de Reggio Emilia e nos Estados Unidos.

A obra traz muito material para reflexão, não é possível importar essa abordagem para nosso país, pois vivemos outra realidade, nossa cultura e bem diferente da deles. Mas oferece várias produções, possibilidades de estudos e investigação.

A abordagem nos faz parar para pensar, que as crianças possuem mais possibilidades do que imaginamos, mostra para os educadores que existem cem maneiras de ensinar, criar, instigar, cuidar, encorajar, etc., sempre com compromisso e intenção de proporcionar seu melhor.

O livro traz um sistema de ensino que apresenta sugestões e alternativas para educadores, estudantes e pesquisadores a fim de que possam planejar e desenvolver suas pesquisas e construção de conhecimento.

**FALK, Judith (Org.).  
Tradução de Suely Amaral  
Mello. Educar os três  
primeiros anos : a experiência  
de Lóczy. Araraquara, SP:  
Junquera& Marin, 2011**



O presente texto é fruto das reflexões sobre a educação de crianças bem pequenas feitas a partir dos estudos e do trabalho realizado pelo Instituto Emmi Pikler, em Budapeste, na Hungria, o que possibilitou um conhecimento mais aprofundado da experiência e das práticas de cuidados com bebês, reconhecidas hoje em vários países do mundo.

Diante da discussão, tão presente entre os educadores brasileiros, sobre a necessidade de superar a dicotomia entre o cuidar e educar nos defrontamos com uma abordagem construída durante décadas, que ao demonstrar um imenso respeito pela criança desde tão pequena indica o caminho para pensar os espaços, os tempos, as relações e interações entre criança e adulto nas instituições de educação infantil, naquilo que podemos denominar de um cuidado que educa.

Sem a intenção de transpor modelos, os princípios norteadores da abordagem são referências importantes que deveriam estar contemplados nos cursos de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

No Brasil, observa-se hoje um crescente interesse de educadores e pesquisadores na produção de conhecimento sobre a criança bem pequena e o seu desenvolvimento, o que tem contribuído para a busca da qualidade na formação dos profissionais. No entanto, sabemos também que ainda há um longo caminho a percorrer até que de fato os cursos de formação incorporem e garantam um conhecimento mais profundo sobre a especificidade e a capacidade do bebê de agir de forma autônoma sobre o meio e que papel o adulto desempenha nesse processo. Romper com as representações e com a concepção de criança como um ser passivo e incapaz ainda tão presentes no nosso imaginário e na nossa cultura não é uma tarefa fácil.

As expressões observadas nos profissionais que trabalham com a criança pequena, durante as discussões sobre a experiência de Lóczy introduzidas em alguns espaços de formação continuada, revelam concepções e sentimentos muitas vezes contraditórios, tanto em relação à criança, quanto ao seu papel, mesclando o prazer da descoberta e da possibilidade de mudança com momentos de dúvidas, receios e resistência.

Nesse sentido, o acúmulo de conhecimento produzido por Lóczy sobre a forma do bebê, ser e estar no mundo, independentemente da vida em instituição, sem ou com pouco vínculo com a família, ajuda a problematizar a forma como as instituições de educação infantil, no Brasil, se organizam. O referencial proposto rompe com a concepção de uma criança heterônoma e incapaz, totalmente dependente do adulto e traz contribuições que permitem compreender a importância das interações e o papel do adulto nessa relação. Assim, podem e devem se constituir em referências importantes para pensar a formação dos profissionais que trabalham com a criança pequena, desestabilizando as certezas, desequilibrando as representações sobre cuidado e educação que ainda justificam muitas práticas.

O primeiro aspecto a ser considerado nesta reflexão se refere às concepções de criança, de infância e educação que historicamente marcaram a educação no Brasil. Muitos pesquisadores discutem esta questão e apontam como a mudança na forma de conceber a infância e a importância de sua educação em instituição própria foi sendo construída

historicamente chegando à atualidade, ambas, infância e atividade escolar, frequentemente ligadas. No decorrer dos séculos, a criança deixou de ocupar seu lugar como “resíduo da vida comunitária” para ser vista como sujeito inacabado que necessita de proteção. As mudanças nas responsabilidades em relação às crianças menores, aliadas à idéia de “amor maternal” delas decorrente, vão marcar a aliança entre a família e escola na sociedade ocidental, tornando-se a infância cada vez mais relacionada ao conceito de aprendizagem e escolarização.

A confiança na educabilidade da criança desde a mais tenra idade e o papel atribuído ao adulto nesse processo, parecem ter influenciado a forma como a escola foi se constituindo ao longo do tempo e com ela foi-se definindo o papel do professor, não necessariamente condizente com o que se espera do profissional de crianças bem pequeninas.

As crianças ganham visibilidade, a infância passa de um tempo de preparação, do devir, para ser olhada como um tempo em si, na qual cada fase da idade, com sua identidade e finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma. Assim, as crianças consideradas atores sociais, sujeitos e produtores de cultura, com características e especificidades próprias, competentes e capazes, passam a demandar instituições, encarregadas pela sua educação, orientadas a partir de outro paradigma. As novas circunstâncias de vida das crianças, no entanto, não têm sido suficientes para gerar as mudanças almejadas, permanecendo mais no âmbito discurso do que de práticas concretas.

No Brasil atualmente cresce a abrangência do papel da educação, particularmente as instituições de educação infantil que passam a receber crianças com idade cada vez mais precoce. Dessa forma, a especificidade do trabalho educativo e a reconhecida importância das interações entre adultos e crianças nessa relação passam a demandar das escolas a inclusão de componentes afetivos tradicionalmente desprezados por elas.

Os aspectos apontados até aqui indicam que não é possível pensar na criança brasileira, pelo menos nos grandes centros urbanos, sem considerar a especificidade e o papel das instituições de educação infantil como espaço de educação, de cuidado, de brincadeira, de socialização, de produção e de manifestação da cultura. Nesse cenário, os estudos produzidos por diferentes áreas do conhecimento revelam a importância dessa fase da vida, e nesse contexto o diálogo com a experiência desenvolvida pelo Instituto Emmi Pikler assume todo o seu significado.

#### A experiência de Lóczy

Lóczy é o nome da rua em Budapeste onde se localiza o Instituto com o mesmo nome que funciona desde 1946. Após a segunda guerra mundial, Emmi Pikler, médica pediatra, assume a coordenação da instituição criada para acolher crianças órfãs e/ou abandonadas. Durante décadas, Emmi Pikler e sua principal colaboradora Dr<sup>a</sup> Judit Falk (dentre outras) constroem outra referência de atenção à criança. Desde então o Instituto vem acumulando estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças pequenas e criado aportes para a observação e o reconhecimento das competências e das necessidades básicas das crianças de 0 a 3 anos no sentido de garantir-lhes as melhores condições de bem estar físico e psíquico. A experiência do hoje denominado Instituto Emmi Pikler iluminou experiências europeias de educação de crianças em creches e escolas infantis.

Partindo de uma concepção marxista de homem como emergente das condições sociais concretas de sua existência, seu pensamento sobre o cuidado das crianças se assenta nos princípios de garantir-lhes uma segurança afetiva e uma motricidade livre apoiando-se em três funções principais que são: acolhimento e cuidados ao bebê, pesquisa sobre o

processo de desenvolvimento do bebê concatenado com a função institucional e formação e supervisão permanente das atendentes (NABINGER, 2010).

A construção da segurança afetiva inicia-se com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, objetos e adultos de seu entorno. Nesse sentido o respeito à criança é fundamental encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.

Esse reconhecimento por parte dos adultos é primordial tanto para o desenvolvimento de práticas cotidianas de cuidado como para a construção do pensamento e do desenvolvimento psíquico das crianças. A observação atenta por parte dos adultos mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela cuidadora. A importância do olhar, olhos nos olhos de cada criança e o tempo a comunicação verbal sobre sua ação (antecipando todos os acontecimentos), permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança.

Em Lóczy, a cuidadora é orientada a repetir cada gesto intencionalmente nesses três momentos do dia: higiene, alimentação, e sono. Não é a quantidade do tempo dedicado à criança que determina a rotina, mas o envolvimento em cada uma dessas ações realizadas diariamente com cada criança no sentido de garantir qualidade na interação e vínculo almejados.

Há orientações precisas de como levantar os bebês do berço, como segurá-los nos braços e como recolocá-los ao berço. E sempre se utilizando de gestos delicados, feitos com dedicação, prestando atenção ao fato de que se tem em mãos uma criança viva, sensível e receptiva (FALK, p.10, 1997). Essa estabilidade e a regularidade das ações garantem a segurança necessária para o progresso do desenvolvimento global da criança. O contato físico é importante, no entanto, não é a presença constante, insistente, que garante a qualidade, mas a presença comprometida, inteira, respeitosa. É, pois, uma presença que reconhece também a importância do estar só.

Da mesma forma, a motricidade livre das crianças (desde os bebês) presente em Lóczy permite a elas o desenvolvimento de uma consciência e uma postura corporal autônoma garantindo movimentos harmônicos e seguros. A motricidade como consequência da atividade livre e motivada pelo interesse das crianças é, por sua vez, estimulada por um ambiente rico de oportunidades de interação, seja entre crianças e objetos, crianças e crianças e crianças e adultos. Para Emmi Pikler “a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com seu meio se integram indissociavelmente e naturalmente desde o começo” (FALK, 2011).

Os vídeos sobre o trabalho em Lóczy nos dão a dimensão do cuidado com os ambientes. Neles, as crianças se movimentam livremente e com tranquilidade, brincam, experimentam, descobrem a si mesmas e aos outros. É possível ver bebês que nem sequer engatinham em contato com outras que se locomovem apoiando-se em espaços cuidadosamente projetados para orientar, dar apoio, segurança e confiança às mesmas. Crianças com meses de diferença relacionando-se entre si e com os objetos do cotidiano feitos de materiais diversos, como brinquedos, baldes, tigelas etc. e sempre de forma harmônica, segura e equilibrada.

A presença respeitosa, afetiva e tranquila dos adultos, não em primeiro plano, mas dentro do campo de visão das crianças garantem o apoio e segurança que as encorajam ao movimento livre e a exploração do seu entorno de forma autônoma. A frase de Dr<sup>a</sup> Pikler citado por Dr<sup>a</sup> Myrtha H. Chokler no prólogo da edição argentina do livro “Mirar al niño” de Judit Falk, “no se

puede prometer más de lo que se puede dar, pero lo que se da debe ser estable y seguro” ou seja, não se pode prometer mais do que se pode dar, mas o que se dá deve ser estável e seguro, reflete a presença destes princípios, do pensamento, das ações, do cuidado, enfim, da pedagogia implícita em Lóczy:

Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais (FALK, 2011).

Essa pedagogia presente na vida cotidiana com a valorização de materiais simples, a delicadeza dos gestos, as interações verbais dos adultos sempre à espera de reações de colaboração das crianças e estas se locomovendo livremente são a base para a construção de uma Escola da infância como se pretende.

*Lóczy e a formação do educador da educação infantil: o que podemos aprender?*

Historicamente, as instituições de educação infantil têm sido marcadas por uma tradição de baixa exigência no nível de escolaridade e de formação dos educadores. Isso reflete a falta de prioridade nas discussões das políticas públicas para a infância que, sistematicamente, relegou a um papel secundário as instituições de educação infantil, os profissionais que nela atuam e a sua importância na vida, na constituição do sujeito e no processo de desenvolvimento da criança.

No meio acadêmico, observa-se um aumento significativo de pesquisas e estudos que identificam a ausência ou fragilidade da formação dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo nessas instituições e os reflexos disso sobre a criança e o seu desenvolvimento.

Essa situação, no momento, parece vislumbrar mudanças o que tem provocado a consequente necessidade de se pensar na qualidade da formação dos adultos responsáveis pela educação e cuidado das crianças. Elas vêm associadas às novas exigências colocadas pela sociedade, que reclamam um novo olhar e outro lugar para a criança, impulsionando as mudanças no cenário educacional brasileiro já garantidos em lei, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2011). No entanto, um longo percurso ainda precisa ser percorrido, pois sabemos que a formação e a qualificação profissional são elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do trabalho educativo, porém sozinhas não a garantem, como observou Pikler no trabalho com as educadoras. A pergunta que se coloca a partir dessas reflexões é: Qual formação garante a construção do perfil desse profissional desejado para atender especificidade da educação infantil?

Pesquisas têm mostrado que, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada de professores, pouco têm contribuído para reverter as fragilidades que vêm marcando as ações educativas em todo o nosso sistema escolar.

Acreditamos que a definição do perfil do profissional de educação infantil só pode ser feita a partir do que conhecemos e sabemos sobre as crianças, suas capacidades e habilidades, da presença e escuta atenta e sensível, bem como a importância da afetividade e da construção do vínculo na relação adulto e criança.

É nesse aspecto parece que Lóczy tem muito a contribuir. A experiência do Instituto Emmi Pikler aponta a importância do adulto, não pela sua intervenção direta nos movimentos e

nos jogos do bebê, e sim nas possibilidades que ele cria, conforme lembra Falk (2011):

*O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir do que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes.*

Em parte das instituições brasileiras, um dos desafios a superar é a mudança na estrutura organizacional dos tempos e espaços, na rotina e na qualidade das interações. O que ainda se observa é a manutenção de uma rotina centrada na segurança e no controle do adulto sobre o que está acontecendo. A organização do tempo e do espaço atende a necessidade do adulto e não a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar e de interagir com o espaço e com os objetos de forma mais independente como presente em Lóczy.

Segundo Judit Falk (2004) além de equipes de profissionais e grupos de crianças estáveis, para que se estabeleça uma verdadeira relação pessoal é importante que a criança não permaneça inativa em seu berço, que tenha muitas possibilidades de mover-se, de deslocar-se e de brincar.

Mudar isso implica rever as concepções sobre a criança e suas capacidades, ousar e acreditar na mudança. Lóczy também enfrentou resistências das profissionais como relatado por Pikler. Hoje, no entanto, o resultado e o registro da sua história confirmam o que as pesquisas vêm mostrando sobre a importância de investirmos e colocarmos o que há de mais humano a favor de uma criança inteira, competente, sensível e capaz.

**FERREIRO, Emília &  
TEBEROSKY, Ana. A  
psicogênese da língua escrita.  
Porto Alegre: Artmed, 1999**



### *Psicogênese da Língua Escrita<sup>10</sup>*

A Psicogênese da Língua Escrita é uma abordagem psicológica de como a criança se apropria da língua escrita e não um método de ensino. Portanto, cabe aos profissionais da educação, fazer a transposição desta abordagem para a sala de aula, transformando os estudos em atividades pedagógicas. De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento. Os pressupostos dessa abordagem psicológica são: A alfabetização na perspectiva construtivista é concebida como um processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes da criança ir para escola, desenvolvendo-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula. Alfabetizar é construir conhecimento.

Portanto, para ensinar a ler e escrever faz-se necessário compreender que os/as alfabetizando/as terão que lidar com dois processos paralelos: as características do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem. (...) a criança procura

<sup>10</sup>FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. POA: Artmed, 1999.

ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e...tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. (...) ao tomar contato com os sistemas de escrita, a criança, através de processos mentais, praticamente reinventa esses sistemas, realizando um trabalho concomitante de compreensão da construção e de suas regras de produção/decodificação. Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. São eles: o pré-silábico, o silábico, que se divide em silábico-alfabético, e o alfabético. Tais níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo. É importante salientar que a passagem de um nível para o outro é gradual e depende muito das intervenções feitas pelo/a professor/a. Os níveis de escrita, segundo a Psicogênese da Língua Escrita:

**- O aprendizado do sistema de escrita alfabética não se reduz a um processo de associação entre grafemas (letras) e fonemas (sons).**

**- O sistema de escrita alfabética não é um código que se aprende por memorização e fixação, pelo contrário, é um objeto de conhecimento que foi construído socialmente**

Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. São eles: o pré-silábico, o silábico, que se divide em silábico-alfabético, e o alfabético. Tais níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo. É importante salientar que a passagem de um nível para o outro é gradual e depende muito das intervenções feitas pelo/a professor/a. Texto adaptado: Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Visando uma melhor complementação do tema, segue abaixo o fichamento para maiores esclarecimentos.

## CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

### 1- A situação educacional na América Latina

“Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma, relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos.” (Pág. 19)

“Em outras palavras, trata-se mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais. Por essa razão, a creditamos que, em lugar de “males endêmicos”, deveria se falar em *seleção social* do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de *expulsão encoberta*. E não se trata de uma mudança de terminologia, mas de um outro referencial interpretativo, porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na

distribuição desigual de oportunidades educacionais.” (Pág. 20)

“Quando falamos de seleção social, não estamos nos referindo à intenção consciente dos docentes enquanto indivíduos particulares, e sim ao papel social do sistema educativo. A partir do ponto de vista dos docentes, ou, melhor dizendo, da pedagogia que sustenta à ação educativa, tentou-se dar respostas que tendessem à solução do mencionado problema.” (Pág. 20)

### 2 - Métodos tradicionais de ensino da leitura

“(…) métodos *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores.” (Pág.21)

“Para os defensores do método analítico, pelo contrário, a leitura é um ato “global” e “ideovisual”. O Decroly reage contra os postulados do método sintético – acusando – o de mecanicista – e postula que “no espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise”. O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior.” (Pág. 23)

### 3 - A Psicolinguística contemporânea e a aprendizagem da leitura e da escrita

“Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original).” (Pág. 24)

“(…) *erros construtivos*, isto é, respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores.” (Pág. 25)

“O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético.” (Pág. 27)

“(…) não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o mesmo possui, mas sem ser consciente de possuí-lo.” (Pág. 27)

### 4 - A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita

“(…) O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.” (Pág. 29)

“(…) O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.” (Pág. 31 e 32)

“O importante não é o esquecimento, e sim a incapacidade para restituir o conteúdo esquecido.” (Pág. 34)

“Em termos práticos, não se trata de continuamente introduzir o sujeito em situações conflituosas dificilmente suportáveis, e sim de tratar de detectar quais são os momentos cruciais nos quais o sujeito é sensível às perturbações e às suas próprias contradições, para ajudá-lo a avançar no sentido de uma nova reestruturação.” (Pág. 34)



## CAPÍTULO 2.

### OS ASPECTOS FORMAIS DO GRAFISMO E SUA INTERPRETAÇÃO: LETRAS, NÚMEROS E SINAIS DE PONTUAÇÃO

#### 2 - A Relação entre números e letras e o reconhecimento de letras individuais

B - Letras: reconhecê-las e saber nomeá-las

Emília Ferreiro traça a disparidade entre crianças de classe média e classe baixa:

“- Temos aqui um caso típico de conhecimento socialmente transmitido e não em níveis de conceitualização próprios da criança (...),

- A maneira de atuar frente a essas caracteres gráficos testemunha uma extensa prática de explorações ativas com esse material” (...), (Pág. 57 e 58)

#### 5 - Observações finais

“(…) muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes que tratar o mesmo em função de características formais específicas” (Pág. 66)

## CAPÍTULO 3 - LEITURA COM IMAGEM

#### 3 - Leitura de orações

“(…) O que acontece quando uma criança de 4 anos trata de ler uma história? Infere o conteúdo a partir do desenho. Suas atitudes de postura, como pega um livro, onde olha, ECT. Serão uma imitação do ato de leitura do adulto. Mas, além disso, poderemos advertir que sua imitação não termina ali. Haverá determinada “forma” no que diz, determinadas marcas: palavras, entonação e inclusive gestos, que nos indicam que pretende “ler”. Obviamente, para que isso ocorra, será necessário que antes, ela tenha assistido a atos de leitura, que tenha tido leitores à sua disposição, que lhe tenham lido histórias. Ou seja, que tenha exemplos aos quais imitar.” (Pág.80)

#### 4 - A leitura na criança escolarizada

“(…) as crianças possuem conceitualizações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático. Porém, além disso, essas conceitualizações não são arbitrárias, mas sim possuem uma lógica interna que as torna explicáveis e compreensíveis sob um ponto de vista psicogenético.” (Pág. 105)

“(…) A influência do fator social está em relação direta com o contato com o objeto cultural “escrita”. É evidente que a presença de livros, escritores e leitores é maior na classe média do que na classe baixa. Também é claro que quase todas as crianças de classe média frequentam jardins de infância, enquanto que as provenientes de classes sociais mais desfavorecidas possuem menos oportunidades de se questionar e pensar sobre o escrito. Se reunirmos todos os fatores de incidência negativa - nível de conceitualização, metodologias e classe social - as probabilidades de - obter êxito na aprendizagem da língua escrita são, obviamente, muito poucas. É um fato amplamente conhecido que existe uma alta taxa de fracassos escolares e que esses fracassos se produzem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade.” (Pág. 105)

## CAPÍTULO 5 - ATOS DE LEITURA

“(…) Em resumo, interpretar um ato de leitura silenciosa, tanto como antecipar, requer, evidentemente, haver outorgado significação a gestos de leitores, mas, além disso, ter escutado e avaliado um texto, relacionando-o com determinado portador e em função de chaves estilísticas ou de conteúdo que o façam pertinente em determinados contextos.” (Pág. 167)

## 1 - Interpretação da Leitura Silenciosa

“Em resumo, o poder diferenciar ler de falar parece-nos um fato sumamente importante, tendo em vista que se trata de crianças que não são leitores no sentido tradicional do termo. Nenhuma delas sabe ler; porém, a maioria sabe muitas coisas específicas sobre a atividades de leitura e sua significação.” (Pág. 172)

## 2 - Interpretação da Leitura com voz

## CAPÍTULO 7

### LEITURA, DIALETO E IDEOLOGIA

“(…) A homogeneidade da escrita, apesar das marcantes diferenças na fala, cumpre função social nada desprezível, permitindo a comunicação por escrito entre falantes de diferentes variedades de uma mesma linguagem. (...) O importante é que compreendamos o significado da mensagem transmitida por escrito, ainda que cada leitor dessa mensagem tenha sua maneira particular de traduzi-la em sinais sonoros, de torná-la oral.” (Pág.266)

“Torna-se relativamente fácil ser tolerante quando se trata de diferenças de pronúncia entre nações diferentes. No entanto, a intolerância reaparece quando se trata de diferenças internas de um mesmo país.” (Pág. 266)

“(…) Um dialeto é uma variante adulta da fala, própria de um grupo social.” (Pág.266)

“(…) O problema é saber quem decide, e em nome de quem, qual será a variedade dialetal que receberá o maior número de pontos em termos de prestígio social. Neste sentido; a história, desde a antiguidade clássica até nossos dias, é clara e inequívoca: o que foi identificado como língua, em termos nacionais, é regularmente o modo de falar da classe dominante do centro político do país (geralmente, a capital).” (Pág. 266)

“(…) Quando se rejeita o dialeto materno de uma criança, rejeita-se a mesma por inteiro, a ela e com toda a sua família, com seu grupo social de pertinência.” (Pág. 270)

“(…) Porque a linguagem é um instrumento vivo de intercâmbios sociais e segue sua evolução fora da escola. A escola pode, isso sim, ajudar a conservar uma língua frente a outras línguas concorrentes (situação típica de escolas de fronteira, ou de escolas de grupos nacionais minoritários dentro de outra comunidade nacional). A escola pode, isso sim, perpetuar certas variantes estilísticas, independentemente de sua função comunicativa. A escola pode assumir a distinção entre “fala culta” e “fala inculta” (ou “popular”), estigmatizando dialetos e fazendo sua a hierarquia estabelecido pelas classes dominantes dentro da sociedade. Porém, não pode frear o desenvolvimento da comunidade linguística na qual está inserida.” (Pág. 270)

“(…) Ensinemos, se julgarmos necessário, a falar outros dialetos. Porém, não ponhamos isso como um pré-requisito para aprender a ler, porque, então estaremos, estabelecendo uma relação causal que dista muito de estar validade e, além disso, estaremos pondo um duplo freio na aprendizagem: à aprendizagem da leitura, porque obrigamos o futuro leitor a mudar de dialeto para poder alcançar a língua escrita; e a aprendizagem de novo dialeto, porque o apresentamos fora de todo intercâmbio comunicativo real.” (Pág. 271)

## CAPÍTULO 8 CONCLUSÕES

### 1 - Os problemas que a criança se coloca

“(…) somente as crianças de classe média demonstram possui longa prática com textos e com leitores, prática da qual não se beneficiam as crianças de classe baixa.” (Pág.279)



## 2 – Ler não é decifrar; escrever não é copiar

### A – Não identificar leitura com decifrado

A pesquisadora irá tratar das frases expostas em cartilhas em que são trabalhadas palavras com mesmos fonemas:

‘Com efeito, a armadilha de tais orações é dupla: por um lado, têm a aparência de verdadeiras orações, e entretanto, não correspondem a nenhuma linguagem real (nem ao dialeto do docente nem ao das crianças); por outro lado, se propõem oralmente como enunciados reais, sendo que não transmitem nenhuma informação e toda intenção comunicativa lhe é alheia. Uma vez mais, trata-se aqui de a criança esquecer tudo o que ela sabe sobre a sua língua materna para ascender à leitura, como se a língua escrita e a atividade de ler estivessem alheias ao funcionamento real da linguagem.’ (Pág. 285)

“(…) desligado da busca constante de significação, o texto se reduz, no melhor dos casos, a uma longa série de sílabas sem sentido. Quando chegou ao final da linha, a criança esqueceu o começo, não porque tenha uma falha de memória, mas sim porque é impossível reter na memória uma longa série de sílabas sem sentido.” (Pág. 286)

### B – Não identificar escrita com cópia de um modelo externo

“(…) Porém, nossa defesa vai mais longe ainda: deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, ainda que seja seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas.” (Pág. 288)

#### 3 – Consequências pedagógicas

“A escola se dirige a quem já sabe, admitindo, de maneira implícita, que o método está pensando para aqueles que já percorreram, sozinhos, um longo e prévio caminho.” (Pág. 291)

“(…) Isso porque, nenhum sujeito parte de zero ao ingressar na escola de ensino fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre.” (Pág. 291)

“(…) Enquanto que a escola supõe que: é através de uma técnica, de uma exercitação adequada que se supera o difícil transe da aprendizagem da língua escrita.” (Pág. 291)

“(…) O sujeito a quem a escola se dirige é um sujeito passivo, que não sabe, a quem é necessário ensinar e não um sujeito ativo, que não somente define seus próprios problemas, mas que, além disso, constrói espontaneamente os mecanismos para resolvê-los.” (Pág. 292)

“(…) Quando podemos seguir de perto esses modos de construção do conhecimento, estamos no terreno dos processos de conceitualização que diferem dos processos atribuídos por uma metodologia tradicional.” (Pág. 292)

“(…) A ignorância da escola a respeito dos processos subjacentes implica: pré-suposições atribuídas a criança em termos de:

a) “a criança nada sabe”, com o que é subestimada, ou

b) “a escrita remete, de maneira óbvia e natural, a “linguagem”, com o que é superestimada, porque, como temos visto, não é uma pré-suposição natural para a criança e isto é assim, porque: parte-se de uma definição adulta do objeto a conhecer e expõe –se o problema sob o ponto de vista terminal. (...) Assim como também deve revisar o conceito de “erro”. (Pág. 292)

“(…) E, finalmente, é necessário que nos coloquemos também os critérios de avaliação de progressos, assim como a concepção sobre a preparação pré-escolar para a aprendizagem da leitura e da escrita.” (Pág. 292)

“(…) a escola não contribui para aumentar o número dos alfabetizados; contribui, mais precisamente, para a produção de analfabetos.” (Pág. 293)

## 4 – As soluções históricas dadas ao problema da escrita

“(…) Porém, no caso em que se verifique a intervenção de processos de tomada de consciência como os que estamos sugerindo, a perspectiva muda: mais do que “saber falar”, tratar-se-ia de ajudar a tomar consciência do que ela faz com a linguagem quando fala, de ajudá-la a tomar consciência de algo que ela sabe fazer, de ajudá-la a passar de um “saber fazer” a um “saber cerda de”, a um saber conceitual.” (Pág.295)

### Fonte:

<https://www.uva.br/.../Fichamentos%20Livros%20Projeto%20UVA/Emilia%20Ferreiro...>

### FERREIRO, Emília; O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. Cortez, 2016



#### O ingresso na escrita e na cultura do escrito

Emilia Ferreira

O escrito, onipresente no espaço público das sociedades urbanas pré-informatizadas, invadiu agora os espaços privados. Procura na Internet! é a resposta óbvia a uma demanda de informação, qualquer que seja sua origem: desde uma tarefa escolar até o pagamento de impostos. A tradicional pergunta de início de conversa telefônica (tudo bem?) foi substituída por outra, que supõe o celular, em qualquer de seus formatos, como o instrumento idôneo: onde você está? Um novo gesto instalou-se: os visitantes, depois de cumprimentar, perguntam onde há uma tomada para carregar algum dos múltiplos dispositivos eletrônicos que levam em seus bolsos ou em suas mochilas.

Como tudo está mudando, impõe-se uma pergunta: os processos psicológicos de apropriação do escrito estão mudando substancialmente com os novos suportes de escrita (monitores)? Assistimos, sem dúvida, a mudanças radicais na maneira como a escrita se instala no mundo social. Assistimos, também, às mudanças radicais na apresentação e circulação dos textos. Na internet há dados escritos (verdadeiros ou falsos), assim com há imagens fixas ou em movimento e sons musicais. As interfaces entre esses diferentes tipos de dados é algo radicalmente novo, que dá aos textos uma peculiar instabilidade.

Sem dúvida, muitas e importantes são as mudanças que experimentamos e continuaremos experimentando em relação aos novos modos de circulação do escrito. Do ponto de vista da criança como sujeito social, sua relação com o escrito está mediada agora pelos adultos que manipulam monitores de todos os tamanhos e não apenas livros. No entanto, do ponto de vista da criança como sujeito cognoscente, as perguntas básicas com relação ao escrito subsistem. Por exemplo: qual a relação entre o escrito e a língua oral? O que da oralidade reaparece na representação escrita e sob que forma? Quais das múltiplas segmentações do que é dito são pertinentes ao passar à escrita? O que da oralidade convencional fica fora do escrito?

Este é um livro de pesquisa no qual continuam sendo exploradas as dificuldades que as crianças do nosso tempo devem enfrentar para entender o escrito em suas múltiplas manifestações. Fazemos isso sem ignorar as mudanças tecnológicas. Ao contrário, em vários capítulos utilizamos novos recursos tecnológicos como instrumentos de pesquisa, bem como novas tarefas e problemas que esses recursos tecnológicos permitem suscitar.

Nenhum dos livros que publiquei pode ser chamado de “livro fácil, de divulgação”. E, no entanto, tiveram leitores e continuam tendo. Este livro também não é um livro fácil, mas a voz e a escrita das crianças estão presentes como nos livros anteriores, o que garante que um primeiro nível de compreensão e empatia se dê através desses casos concretos para logo enfrentar as exigências da interpretação teórica, sem a qual esses exemplos ficam no nível de curiosidades, dados isolados que podem ser recordados, mas não ajudam a construir teoria.

Não é um livro de divulgação e também não é um livro didático, mesmo que as preocupações sobre a didática e sobre as políticas educativas jamais estejam ausentes. De fato, os capítulos 2 e 17 apresentam dados obtidos através de intervenções didáticas específicas, dados que não poderiam ter sido obtidos de outra forma. Mas os livros propriamente didáticos se caracterizam por oferecer soluções, enquanto este livro — inclusive nos dois capítulos mencionados — oferece elementos de reflexão e problematização sobre assuntos urgentes da alfabetização no diverso mundo contemporâneo (capítulo 2) ou sobre a importância da interação entre as crianças para conseguir uma escrita satisfatória com propósitos comunicativos (capítulo 17).

O foco do livro são as pesquisas que se colocam perguntas básicas, que subsistem a um programa de pesquisa em contínua reestruturação: a psicogênese da língua escrita (incorporando agora os recursos tecnológicos próprios da época).

As primeiras etapas continuam sendo cruciais. A Parte 2 deste livro (capítulos 3 a 6) está dedicada a tentar entender o que ocorre nas conceitualizações das crianças, em vários domínios: a distinção entre escrita de nomes e escrita de números compostos nos reserva muitas surpresas de grande relevância teórica (capítulo 6), enquanto o contraste palavra/nome (capítulo 5) nos leva a considerar respostas de crianças pequenas que estabelecem distinções muito distanciadas do chamado “senso comum”. Nesses capítulos, vemos como as crianças elaboram ideias totalmente originais para resolver esses problemas. Não são ideias peculiares de crianças individualizadas, mas ideias que as crianças de certo nível de desenvolvimento compartilham, sem o saber, com outras crianças do mesmo nível de desenvolvimento.

O capítulo 4 utiliza o computador em sua função de processador de palavras, para dar sentido à reescrita de uma lista de palavras. Essas escritas colocam em evidência os problemas de identidades e diferenças que crianças aos 4 ou 5 anos são capazes de enfrentar. O capítulo 3 teoriza sobre estes dados (e outros dados similares) pondo ênfase na noção de centralização cognitiva, fazendo uso de uma metáfora musical para tentar compreender dados surpreendentes de um momento peculiar do período silábico, em que a busca de letras pertinentes e a ordem destas entram em conflito, fenômeno que chamamos de “desordem com pertinência”.

A Parte 3 ocupa-se de problemas relativos à relação entre as unidades de análises inferiores à palavra na oralidade e na escrita. A sílaba é uma unidade espontânea na oralidade, mas entre sílabas orais e palavras escritas a relação é sumamente problemática, particularmente quando são propostas atividades de contagem (capítulo 7). As publicações sobre a chamada “consciência fonológica” (phonological awareness) foram extremamente numerosas e continuam gerando debates que concernem às intervenções educativas nas etapas iniciais: é preciso treinar as crianças a decompor oralmente as palavras em fonemas, no nível oral, antes de enfrentar o escrito? Recordemos que na tradição anglófona a leitura precede a escrita e essas pesquisas não se separam dessa tradição. Ao contrário, do nosso ponto de vista teórico as primeiras tentativas de escrita devem ser levadas muito a sério, porque a escrita consiste em colocar letras em certa ordem e, portanto, propicia uma atitude analítica sobre os

componentes da palavra. Neste estudo pioneiro para a época (capítulo 9) exploramos a relação entre os níveis evolutivos de produção de escritas e as possibilidades de recorte oral das palavras, encontrando relações muito estreitas entre escrita e recorte oral. Trata-se de um artigo que foi muito citado, mas só se encontrava disponível em inglês; agora poderá ser consultado com maior facilidade. O mesmo problema é retomado em etapas um pouco mais avançadas (capítulo 10) a propósito da escrita de sílabas mais difíceis, que se separam do modelo consoante-vogal (com consoantes em posição coda ou com ataques compostos).

Um capítulo desta Parte 3 é sensivelmente diferente dos outros porque se ocupa da produção textual abordando um tema pouco estudado: em que medida as variantes dialetais refletem-se na escrita? Essa pergunta foi colocada em relação aos problemas de ortografia, mas neste caso (capítulo 8) focalizamos um tema diferente: o uso dos pronomes de segunda pessoa, com suas formas verbais associadas, que são cruciais na escrita dos diálogos. Os textos produzidos são reescritas da história tradicional de Chapeuzinho Vermelho, parte de um corpus comparativo extenso (espanhol, português, italiano) que deu origem a um livro em três versões — uma em cada língua — ao que fazemos referência em vários capítulos deste novo livro (Ferreiro, Pontecorvo et al., 1996).

O corpus a que acabamos de fazer referência serviu para colocar de uma maneira original alguns problemas ortográficos. A Parte 4 deste livro começa com o capítulo 11, que tem um título provocante: “Nem tudo é ortográfico na aquisição da ortografia”. Esse capítulo e o seguinte (capítulo 12) não se ocupam das regras ortográficas tradicionais, mas de localizar o domínio do ortográfico com relação a outros domínios pouco ou nada explorados: as regras gráficas de composição de grafemas próprias de uma língua e as variações tipográficas das letras.

A Parte 4 conclui com dados de pesquisa sobre a pontuação (capítulo 13). Este é um tema vasto, de grande importância, que exige uma tomada de posição do pesquisador acerca da normatividade da pontuação, posto que a pontuação pode ser considerada também como um espaço de liberdade (muitos escritores contemporâneos usam abundantemente essa liberdade). De fato, se deixamos de lado dois casos claramente normativos (a vírgula que separa elementos de uma lista e a maiúscula que segue o ponto), o resto é matéria de controversas. Por exemplo, a fronteira entre pergunta e exclamação se problematiza quando se trata de uma expressão de surpresa ou de um início interrogativo que deve ser interpretado como uma ordem encoberta. Os sinais propriamente expressivos (!/?/¿) são abundantes nos diálogos e particularmente nas histórias em quadrinhos. É exatamente disto que trata este capítulo 13. As crianças foram convidadas a refletir sobre a pontuação apropriada para uma história em quadrinhos. Nesta e em outras pesquisas entrevistamos pares de crianças. O uso de pares é um recurso metodológico que permite que as crianças explicitem com mais pertinência as razões que justificam certa decisão, já que explicar a um colega — sobretudo quando ele não compartilha da mesma opinião — faz muito mais sentido que explicar a um adulto que supostamente “já sabe”. (Nas conclusões do capítulo 15 teorizamos sobre as consequências, para o resultado obtido, do trabalho em pares.)

A Parte 5 começa com a colocação de problemas que só podem ser apresentados com a ajuda dos novos recursos da informática. Os “nativos digitais” (crianças que nasceram com os computadores já instalados na sociedade e que, progressivamente, foram se empossando do teclado e seus comandos, antes da proliferação dos monitores sensíveis ao toque) podem resolver na tela problemas que antes estavam fora de seu alcance. Um desses problemas é a formatação de um texto. O formato é uma das propriedades gráficas dos textos. Alguns tipos de texto têm formatos próprios: a poesia

se caracteriza por linhas curtas; as obras teatrais utilizam recursos para distinguir a intervenção dos diferentes atores de suas respectivas falas, além de outros recursos para indicar os movimentos em cena e os “modos de dizer”.

No capítulo 15 exploramos os recursos gráficos utilizados pelas crianças para apresentar no monitor, com um formato adequado, textos conhecidos como poesias e obras teatrais, enquanto no capítulo 16 não trabalhamos com formatos previamente conhecidos, mas textos com formato livre: textos publicitários. De fato, o texto publicitário não tem um formato preestabelecido, mas tem uma clara intenção comunicativa: converter o destinatário em um consumidor, para o qual são utilizados diversos mecanismos de sedução. São textos que contêm informações que devem ser apresentadas de maneira hierarquizada para maximizar a oferta, minimizando o seu custo. As crianças têm, neste caso, grande liberdade para inventar formatos e para nos mostrar, ao fazê-lo, de que forma compreendem as propriedades discursivas desses textos. A formatação, assim apresentada, torna-se uma interessante maneira de valorizar a compreensão leitora, muito distanciada das tradicionais perguntas escolares (quem? quando? onde? como?).

Este mesmo capítulo 15 começa com uma colocação técnico-teórica que consideramos inovadora, referente às consequências que tem para a análise dos dados a formatação dada às produções das crianças. Todos nós, pesquisadores, atualmente utilizamos recursos informáticos. No caso de textos infantis, uma primeira operação consiste em transcrevê-los e esta operação está longe de ser mecânica: requer uma grande quantidade de tomada de decisões que não colocamos aqui porque foram publicadas recentemente (Ferreiro, 2008). O foco deste breve capítulo 14 está em um problema que parece menor, mas que está carregado de consequências: como definir linhas gráficas que permitam analisar os textos infantis sem trair as intenções do produtor desse texto?

No capítulo 17 desta Parte 5, trabalhamos com um texto peculiar: a epígrafe. Essas epígrafes foram produzidas no contexto escolar, como parte de uma série de intervenções didáticas colocadas e conduzidas com propósitos específicos e um produto final: apresentar um álbum de fotos. As crianças produziram e revisaram suas próprias epígrafes, assim como as de seus colegas. Quais são os efeitos da revisão com relação à primeira escrita? O que as crianças aprendem ao revisar os textos? Na prática tradicional, há um único revisor autorizado: o docente. Socializar o papel do revisor é uma decisão que tem enormes consequências na dinâmica do grupo escolar, mas também na ideia que adotamos sobre a responsabilidade do escritor, qualquer que seja sua idade. De fato, qualquer texto, para passar do estado de primeiro rascunho ao estado de texto publicável (no sentido de “texto que chega a ser público”, qualquer que seja o meio ou a superfície escolhida) deve ser revisado. A revisão permite articular dois olhares diferentes sobre o mesmo objeto: a do produtor, que pode confundir facilmente suas intenções comunicativas com as realizações efetivas, e a desse mesmo produtor quando, algum tempo depois, adota a posição de leitor. No grupo escolar, além disto, há tantos leitores potenciais quanto crianças (sem esquecer a figura do docente, também um leitor que se pergunta sobre o que considera desviante, confuso, ausente ou redundante...).

O livro se abre com um primeiro capítulo de caráter teórico e se encerra com dois ensaios que colocam problemas mais ligados à compreensão dos requisitos da alfabetização no mundo contemporâneo. Estamos imersos em uma das maiores revoluções que já foram produzidas na história das práticas de leitura e escrita, na produção e circulação dos textos, na própria ideia de texto e de autor. A alfabetização escolar deverá levar isto em conta porque a distância entre as práticas tradicionais, por um lado, e as solicitações sociais, bem como

as expectativas juvenis e infantis, por outro, está tomando proporções abismais.

Além de apresentar novos dados sobre os problemas vinculados ao acesso das culturas do escrito, este livro contribui para defender as ideias construtivas sobre o desenvolvimento cognitivo. Sobre este ponto é conveniente nos determos porque a palavra “construtivismo” tem mais de um referente teórico. Uma visão supersimplificada (uma caricatura, de fato) costuma opor o socioconstrutivismo, inspirado nas ideias de Vigotski, ao construtivismo (aparentemente individual) de Piaget. O certo é que, para ambos, o componente sócio-histórico é essencial, ainda que não se refiram ao mesmo quando falam de “o social”. Onde diferem drasticamente é na pergunta fundamental: o que é que se constrói? Uma resposta fácil consiste em dizer “constrói-se conhecimento”. Mas, em que consiste esse conhecimento? Trata-se de um conhecimento conceitual ou procedimental? O primeiro deles requer, segundo Piaget, severos processos de reorganização de construções prévias internas, aos que o sujeito cognoscente, qualquer que seja sua idade, não está disposto a se comprometer à primeira objeção que lhe é apresentada. As objeções que outros colegas ou o adulto apresentem podem ser o ponto de partida de um processo de natureza propriamente psicológica. Está claro que os conhecimentos de todos nós, que falamos neste livro, têm sua razão de ser nos intercâmbios sociais: a linguagem é interação, e a língua escrita — mesmo que não guarde uma relação especular com a língua oral — é um produto social que se materializa em objetos e superfícies inexistentes fora da sociedade. Mas a apropriação desses objetos sociais não se resolve em uma mera internalização sem construção e reconstruções conceituais. Este livro é um novo testemunho da dificuldade dessas construções e reconstruções ao longo do desenvolvimento. Também é um testemunho das ideias originais das crianças que não podem, de maneira alguma, explicar-se por um mecanismo de internalização sem assimilação (com sua contrapartida inevitável: a acomodação). É, adicionalmente, um testemunho da necessidade das crianças de encontrar relações significativas e coerência interna entre as soluções que propõem e as ideias que sustentam. Por essa mesma necessidade de coerência, rechaçam, às vezes, o ensinamento dos adultos...

Boa parte do trabalho de um pesquisador consiste em formar novos pesquisadores. Tenho a sorte de trabalhar em uma instituição (o Cinvestav do México) que se dedica a fortalecer a pesquisa de seus professores, os mesmos que formam novos pesquisadores no exercício de sua prática. Dez dos capítulos deste livro estão assinados por mim e por ex-alunas. Quando se trata de trabalhos que apresentam resultados parciais de uma dissertação de Mestrado ou tese de Doutorado, a prática acadêmica é colocar em primeiro lugar o nome do mestrando ou doutorando, seguido do nome do orientador da tese. Quando se trata de colaboração de um aluno ou ex-aluno em outros projetos de pesquisa, não se aplica esta restrição.

A lista destas ex-alunas, acompanhada da data de obtenção do grau e sua instituição atual de adscrição, aparece em uma lista específica. Merece menção especial Lilia Teruggi — coautora de uma parte do capítulo 2 —, que não foi minha aluna mas seguiu muito de perto minhas publicações; além disto, ela compartilha comigo e com algumas de minhas ex-alunas fortes vínculos profissionais e afetivos.

Sinto-me orgulhosa de poder reunir neste volume um conjunto de profissionais que sem dúvida continuarão contribuindo com a pesquisa dos processos de alfabetização e formarão outros pesquisadores, seguindo essa cadeia de filiações que garante a continuidade de uma linha teórica.

Esta obra aparecerá quase simultaneamente em espanhol e em português. Agradeço à Cortez Editora a oportunidade de me dar total liberdade para compor este volume. Agradeço a



Siglo XXI Editores pelo prazer de voltar a publicar no México, em uma casa editorial que me permitiu, em 1979, dar a conhecer meu primeiro livro sobre temas de alfabetização inicial, ao qual seguiram outros; todos eles continuam no catálogo depois de várias reimpressões.

Tive a oportunidade de falar para os editores em várias oportunidades, e o penúltimo capítulo deste livro restitui um texto inédito, apresentado ante um congresso de editores. As casas editoriais estão sofrendo profundas transformações e tanto Cortez como Siglo XXI conseguiram, surpreendentemente, conservar sua independência. São casas editoriais que sabem perfeitamente que um leitor não é simplesmente um consumidor. Seus diretores estão convencidos, como eu, da necessidade de articular os esforços de todos os envolvidos na formação de leitores, desde as etapas iniciais, para que o direito à alfabetização se converta em uma realidade, particularmente neste século XXI, em que o acesso à cultura letrada se transformou e tornou-se mais complexo.

México [D.F.], janeiro de 2013.

**FOCCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? : comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015**



Neste estudo, de forma sumária, procuro fazer visível algumas das premissas do pensamento complexo, através do modo como os dados foram interpretados e, principalmente, pelo método utilizado na geração destes, muito embora não seja intenção deste estudo se definir nesta ou noutra perspectiva.

Com isso, julgo prudente elucidar a quais especificidades me refiro, ao sublinhar a constituição do estatuto direcionado às Pedagogias para a Pequena Infância, a partir do que Rocha (2001) e Barbosa (2000, 2009) já anunciaram em seus estudos; e, sobretudo, aproximando-as dos três autores (e dos seus interlocutores) que compõem o quadro teórico que optei utilizar para essa pesquisa: Loris Malaguzzi, Emmi Pikler e Jerome Bruner.

A partir do momento em que a educação das crianças pequenas se tornou responsabilidade social e coletiva, nasce a necessidade de se voltar para a experiência pedagógica e pensar sobre como configurá-la. Atualmente, mesmo com uma produção acadêmica considerável já acumulada, acredito que ainda estejamos constituindo esse campo do saber, inventariando modos de criar um estatuto que permita, ao mesmo tempo, atender à complexa estrutura da Educação Infantil e “refletir sobre o que se faz na escola com e para as crianças sem abstrair essa ação do contexto no qual é concretamente realizada” (BONDIOLI, 2004), considerando, portanto, a premissa básica – enquanto etapa da Educação Básica – de complementariedade à educação da família: de cuidar e educar.

Refiro-me à especificidade desse tema, desejando contribuir com os estudos para e sobre a Educação Infantil, na intenção de que essa etapa da Educação Básica possa construir seus parâmetros diferentes das demais, não por julgamento de valor entre uma ou outra, e, sim, pelo caráter que cada uma dessas ocupa na esfera social.

De acordo com Rocha (2001) Barbosa (2009) e Brasil (2009), os sujeitos da Educação Infantil não são alunos, mas crianças. A escolha por qual palavra dá o nome também revela o modo como nos relacionaremos e atribuiremos o papel

desses sujeitos nos cenários em que a vida transcorre. Sacristán (2005), no livro “O aluno como invenção”, aborda sobre a forma como os sujeitos são escolarizados e qual o valor disso para a vida deles.

Concordo com Sacristán quando o autor chama atenção para o fato que o papel do aluno na sociedade se trata de uma invenção feita por adultos – pais, professores, legisladores e intelectuais – a respeito de como organizar e impor normas na vida dos não adultos. Nas palavras do autor, sobressaem-se as formas como os adultos fazem atribuições aos sujeitos, e também, como naturalizamos a presença dos alunos na sociedade. Do mesmo modo, as obrigações já postas de antemão à categoria aluno, determinam certo modo de ser e se comportar, ou seja, a forma de ser aluno é de ser sujeito em um sistema prévio a ele.

Consequentemente, ao transformarmos as crianças em alunos, estamos atribuindo a elas uma cultura escolar já marcada pela e na sociedade, que traz consigo outros vocabulários que as naufragam em um arcabouço escolarizado. Garantir que a Educação Infantil seja habitada por crianças coloca em voga a possibilidade de viverem atribuições de crianças, como por exemplo, brincar.

Ademais, situar a ideia de criança e não mais de alunos em contextos de vida coletiva provoca reivindicações relativas: (i) ao respeito à individualidade e contra os movimentos de homogeneização; (ii) à possibilidade da construção de um espaço, no qual adultos e crianças habitem e, desse modo, para as culturas infantis e adultas convergirem, deixando de lado o caráter dominante do adulto sobre a criança; e também (iii) à dimensão humana que reside sobre a ideia de criança que chega ao mundo – conforme destaca Malaguzzi (1995), desde a chegada da criança na cena humana, esta é desejosa de se comunicar e de se relacionar e está engajada para experimentar o seu entorno.

Logo, é importante fazer outro destaque, o qual Malaguzzi define como membrana teórica: a imagem da criança. Além de ser o ponto central na sua pedagogia, o pedagogo italiano afirma que é a partir dessa imagem que declaramos nossos princípios éticos em relação às crianças, ou seja, definimos qual é o ponto de encontro entre o nosso discurso e nossa prática para e com as crianças. Dessa forma, “este é o cimento sobre o qual temos que sustentar todo o projeto educativo. É a pergunta prévia e primeira em relação a outras perguntas sobre o para quê e como educar”.

Segundo Malaguzzi (1999), diversas imagens de crianças já foram – e ainda são – convencionadas na sociedade. Uma delas é a da criança que falta, que não é e que não tem. No entanto, o pedagogo italiano prefere apostar na criança que é, que tem: uma criança ativa, competente, desafiadora e curiosa por experimentar o mundo, que se comunica desde que nasce, que é feita de “cem linguagens”, de “cem formas de pensar”, capaz, inclusive, de criar “mapas pessoais para sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica” (RINALDI, 2012).

Esse importante destaque que Malaguzzi afirmou em sua pedagogia, do meu ponto de vista, reitera a emergência de defendermos as crianças como sujeitos das Pedagogias para a Pequena Infância, indo um pouco mais além, a premência de teorias pedagógicas que, da mesma maneira, tenham espaço para “surpreender-se” com as crianças, logo, que não estejam interessadas em alocar em marcos pré-definidos.

Outro aspecto que compõe a especificidade das Pedagogias para a Pequena Infância nos contextos de vida coletiva trata de refletir sobre os locais, nos quais as crianças e os adultos se encontram e convivem, diariamente, grande parte do seu tempo, que deixam de ser salas de aula e se tornam salas referências (BRASIL, 2009) ou “unidades de vida”. No que diz respeito a esse tópico, é importante destacar que, segundo Bondioli (2004), os espaços habitados pelas crianças e adultos assumem significados particulares em razão tanto daquilo que os diferem de outros espaços como também da natureza que

os constitui e de sua função social. A autora anteriormente citada exemplifica, ao se referir à sala referência, que “o ambiente referência de um grupo, qualifica a sua pertinência e, como tal, é vivenciado como espaço ‘próprio’ que deve ser defendido de estranhos ou que deve ser aberto a eventuais hóspedes”. Em todo caso, ainda de acordo com Bondioli, os espaços são constituídos socialmente, ou seja, as normas de permanência e acesso, a convivência, as interações e as próprias proibições são marcadas pela forma como estão no contexto e pelas narrativas que lhes constituem.

A mudança do nome poderá implicar – em nível maior ou menor – na transformação da organização e estruturação desse espaço. Em outras palavras, uma vez que se compreende que não se trata de uma sala de aula, também pode ser possível compreender que não é necessária a presença do quadro negro e de classes e cadeiras igualmente ao número de crianças, e assim, não se fazem necessários determinados tipos de comportamentos presentes nesses espaços.

Se, no Ensino Fundamental, a função ou o objeto é o ensino e, por isso, configura-se como “um espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos”, a Educação Infantil está como o lugar privilegiado das relações (MALAGUZZI, 1999). Ou seja, o foco do trabalho nos primeiros seis anos de vida é voltado para os processos de como as crianças se relacionam consigo mesmas, com as outras crianças, com os adultos e com o mundo.

A perspectiva indicada ganha força com os pressupostos que Barbosa (2009) destaca sobre alguns aspectos diferenciais das Pedagogias para a Pequena Infância, iniciando a respeito do entorno desse objeto: as relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brinquedo e o jogo.

Além desses, a autora chama atenção aos temas gerais da cultura contemporânea, que as Pedagogias para a Pequena Infância devem assumir, destacando a importância para a constante reflexão sobre o contexto, como: aqueles relacionados a gênero, cidadania, raça, relações educativas com as comunidades, religião, classes sociais, globalização e as que influenciam de modo incisivo as questões à educação da pequena infância.

Por fim, Barbosa (2009) considera importante a relação com os grandes temas da pedagogia, como a ação educativa e o currículo, verificando-se os efeitos que tais formas de engendrar e ver o mundo causam a um certo grupo de seres humanos que se encontra em uma faixa etária específica, em um determinado tipo de instituição e em um certo contexto.

Valendo-me do último aspecto destacado pela autora, aproveito para marcar uma espécie de epílogo a respeito das especificidades das Pedagogias para a Pequena Infância, a didática. A palavra “didática”, de origem grega, traz, na sua etimologia, os sentidos de “apto para ensinar” ou ainda “ensinado”. Traduzida e conhecida como a “arte ou técnica de ensinar”, faz parte da Pedagogia e se ocupa de colocar em prática as teorias pedagógicas. O uso do termo didática na cultura escolar está associado à ideia de ensino-aprendizagem.

Davoli e Rinaldi falam em uma “nova didática” para a Educação Infantil, “didática participativa, didática como procedimentos e processos que podem ser comunicados e compartilhados”.

No entanto, conforme afirma Soares (1985), ao tentar negar sua condição histórica, também estaria sendo negada a própria disciplina, podendo cair no perigo de “transformar a revisão da Didática em mera invasão de outras áreas [...]”.

Particularmente, concordo com Fortunati (2009), quando diz que existe um choque entre a imagem de criança presente

nos atuais discursos e os “musculosos” aparatos didático-pedagógicos das escolas. Da mesma maneira, é um contrassenso afirmarmos a imagem de criança capaz, quando todos os artefatos do grande tema da Pedagogia se encontram ainda em uma dimensão positivista, isolando e linearizando os componentes da escola (currículo, avaliação, planejamento, rotina, projetos), marcados ainda pela ideia de previsibilidade, ou seja, da estruturação adulta sobre a atividade da criança, a fim de verificar um resultado já antevisto, de pensamento linear, e especialmente, com marcos prefixados, que avalizam a criança e ditam os conteúdos a serem ensinados.

Por essa razão, considero que refletir sobre a didática na Educação Infantil implica em uma recapitulação dos aspectos anteriormente mencionados, visto que uma vez (i) revelada a incoerência entre o discurso acerca das crianças e as práticas realizadas; (ii) revelada a dimensão praxiológica e social das pedagogias; (iii) revelado o pensamento complexo, do qual aproximamos as Pedagogias para a Pequena Infância; e (iv) revelados o local e o objeto da Educação Infantil: sala referência e o educar cuidar; estas questões convocam uma espécie de mudança epistemológica, ou seja, do conjunto de práticas e teorias.

Nesse sentido, compartilho das ideias de Malaguzzi e de Fortunati, no que tange à construção de um projeto educativo, chamando atenção a três âmbitos: observação, registro e progettazione. O primeiro trata sobre a observação do trabalho educativo, já que para o autor, a ação educativa não é aquela de transmitir, mas de escutar as crianças. Fortunati acrescenta que isso implica nas “formas gerais da relação entre adulto e criança no contexto educacional”, no qual questiona o discurso sobre as imagens das crianças e as práticas, lembrando que “não só se transformam completamente em retóricas todas as declarações relativas às potencialidades da infância e seus tesouros, e em que não apenas a profissão do educador se torna banal e mecânica”.

O segundo aspecto que encontro na obra de Malaguzzi (1995) é a ideia de registro, na qual, para o autor, registrar as experiências das crianças na escola possibilita dar sentido às ideias e formas de pensar dos meninos e meninas. Desse mesmo modo, para o autor, a visibilidade do projeto educativo é um ato político, pois comunica as surpresas e as descobertas do cotidiano.

Fortunati (2009) acrescenta ainda que é possível promover uma memória processual “a memória como reflexo e elemento gerador de processos de experiência”. O registro acaba se fundindo com o âmbito anterior, ou seja, nasce da observação, gera novas observações e, conseqüentemente, retroalimenta novos modos de continuar o trabalho, esse seria o mote do terceiro âmbito: a progettazione.

A atualização do contexto e do fazer educativo se dão através da progettazione, termo sem equivalência para o português, mas que se difere da ideia de planejamento. O qual se trata de uma escolha cultural que evidencia a criança a partir da própria criança, portanto, a partir da ideia do seu próprio tempo e de sua forma particular de interrogar o mundo. Igualmente aliada a essa ideia, a fim de acompanhar percursos que não são possíveis de serem previstos e nascem na emergência da experiência, a progettazione aparece como aquilo que pode dar vida a múltiplas experiências. Fortunati (2009) chama atenção para “a função do contexto no processo educacional”, em que adultos e crianças, em um determinado espaço, em uma determinada cultura, promovem oportunidades educativas.

Esse conjunto, observação, registro e progettazione, compõe a abordagem da documentação pedagógica e me instrumentalizaram a construir metodologicamente este estudo, conforme será apresentado no próximo capítulo.



### Três autores para compor a interlocução teórica

A partir do delineamento que fui construindo, iniciado pelo desejo de pesquisar a experiência educativa em contextos de vida coletiva e, sobretudo, de ter como pano de fundo a Pedagogia como campo de conhecimento, os autores dos quais fui me aproximando compuseram este campo problemático que resulta em perguntas-guias para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Para o trabalho que fui construindo, esses autores assumem uma interlocução teórica com a concretude da pesquisa. Não os tenho como verdade, tenho-os como parceiros de diálogos para elucidar e tornar visível aspectos gerados no cotidiano de crianças e adultos na creche. A interlocução é no sentido de poder, à luz do argumento dos autores, compreender e conhecer um pouco mais sobre o universo das crianças pequenas.

Sumariamente, poderia dizer que o movimento pra chegar nesses autores – Loris Malaguzzi, Emmi Pikler e Jerome Bruner – que, aqui, irei chamar de interlocutores teóricos, foi:

(i) escolher autores que têm como pano de fundo do seu trabalho a crença na criança ativa e capaz, incidindo, assim, diretamente nos estudos da Pedagogia como campo de conhecimento.

(ii) Esses autores terem como ponto de partida a experiência educativa concreta como mote para o aprofundamento teórico – Loris, nas diversas experiências na Itália (Reggio Emilia e Modena), e Pikler, com o Instituto Lóczy (Budapeste). Também Bruner se voltou para ir a campo nos estudos com crianças em contextos de vida real, o que sem dúvidas, potencializa seu trabalho.

(iii) O fato de serem pedagogos da infância. Bruner foi, ao mesmo tempo, uma das inspirações teóricas de Malaguzzi, assim como um apreciador do trabalho de Malaguzzi. Os dois trazem importantes contribuições atualizadas para refletir e pensar os contextos educativos. Embora Pikler não apareça na lista dos pedagogos da infância, suas referências advindas da pedagogia e a importância dos estudos dessa pediatria colaboram para a construção das especificidades do estatuto das Pedagogias para a Pequena Infância.

(iv) Os estudos interdisciplinares que Pikler, Malaguzzi e Bruner realizaram ampliam as possibilidades de olhar para os bebês e as crianças pequenas, sobretudo, pela forma que colocam em relação campos de conhecimento distintos.

Esse movimento foi aparecendo na medida em que as leituras a respeito desses autores aconteciam, pois estas não estavam estabelecidas a priori. Conforme me aprofundava sobre os temas, percebia os pontos de encontro e de complementaridade que cada teórico produzia sobre o outro e, tanto em um quanto em outro, notava que o diálogo teórico qualificava a produção deste estudo.

*Loris Malaguzzi*

Começo contando sobre Malaguzzi, que, na região de Emilia Romagna, na Itália, difunde uma ideia revolucionária sobre as crianças e sobre Pedagogia. Nesta dissertação, utilizo, especialmente, o que o pedagogo italiano fala sobre a abordagem da documentação pedagógica e a reflexão que devemos ter a respeito da imagem da criança.

Malaguzzi (1999) ensinou ao mundo que, para construir uma Pedagogia para a Pequena Infância, deve-se estar consciente de “que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças”. Nunca se preocupou em dogmatizar os princípios pedagógicos que acreditava, pelo contrário, sua obra é como um quebra-cabeça, na qual os autores que o pedagogo estudava eram como peças que ele “encaixava e desencaixava [...] em diversas composições que ajustava e desajustava com relações e combinações inesperadas”.

Durante o facismo não dispúnhamos de autores estrangeiros... Depois viemos a conhecer Dewey, Washburne, Dalton, Kilpatrick e Perice, dos como modelo; ainda hoje mantemos uma atitude crítica em relação a ela... a abordagem dela é confortante, porém simplista... pode ser perigoso... Depois, Makarenko e Vygotsky, que ainda são muito importante pra nós... Piaget e os neopiagetianos... A psicologia social, tanto americana como europeia, Erikson... Depois David Hawkins, que é muito importante... e, naturalmente, a psicanálise, embora dela tenhamos uma certa distância, com Freud, Jung, Melanie Klein...Ultimamente, a teoria da complexidade, com Morin... Maturana e Varela, dois pesquisadores chilenos que se especializaram em Biologia na Universidade de Harvard... Depois Bronfenbrenner, Bruner, sobretudo o último Bruner que está resgatando uma solidariedade mais explícita nos recursos das crianças...que fala em sinergia entre o lado direito e o lado esquerdo do cérebro.

Além da presença dos distintos nomes de pedagogos, psicólogos, filósofos, antropólogos, linguistas, Malaguzzi também trazia para compor seu quebra-cabeça artistas, poetas, arquitetos, designers e profissionais de tantas outras áreas que acreditava serem importantes para auxiliar a pensar sobre a criança. Conforme lembra Hoyuelos (2004) “atualizava e metabolizava os autores em cada momento e fazia com eles uma operação de cuidado sacrilégio, sabendo que o único sagrado – para ele – era o respeito aos direitos das crianças”.

Nas quase cinco décadas do trabalho de Malaguzzi, este sistematizou sua crença sobre as crianças e a Pedagogia, através da documentação pedagógica das experiências de meninos e meninas nas creches e escolas infantis. Malaguzzi explica em uma entrevista dada ao jornalista Peter Ambeck-Madsen que:

*Há séculos que as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. A paixão pelo conhecimento é intrínseca a elas.*

Através da documentação pedagógica, Malaguzzi tornou visível outra imagem de criança, diferente daquelas que até então eram encontradas nos livros de pedagogia e psicologia. Assim, revelou uma criança capaz, portadora do inédito, “uma declaração contra a traição do potencial das crianças, e um alerta de que elas, antes de tudo, precisavam ser levadas a sério”.

Com seu poema, “As cem linguagens”, deu nome a uma exposição que girou o mundo, compartilhando documentações sobre as crianças de Reggio Emilia. Seu poema, além de reivindicar que as crianças são “feitas de cem”, alerta sobre o papel da escola e da sociedade.

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens / cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar / cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender / cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separaram a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem.

Esse tema da documentação pedagógica surge para Malaguzzi, no final da década de 60, quando assessorava Reggio Emilia e Modena.

Obstinado pela ideia de tornar público o trabalho realizado nas escolas infantis, o autor solicitava aos professores que incorporassem em sua prática o hábito da escrita, e que a partir desta, refletissem sobre o trabalho pedagógico.

Naquela ocasião, Malaguzzi incentivava “os professores a ter um caderno de bolso para escrever as coisas importantes”: falas das crianças, observações do cotidiano, hipóteses que as crianças lançavam sobre os temas de estudo, enfim, tudo aquilo que pudesse compor como elementos importantes a serem considerados na construção e na atualização dos projetos educativos das escolas, e o que pudessem agregar na intensa jornada do adulto para conhecer as crianças.

Além disso, o pedagogo italiano e os professores das escolas se instrumentalizavam com cadernos que chamavam de “diários” ou de “fatos e reflexões”.

Se trata de cadernos grandes, pautados ou quadriculados, escritos com certa elegância [...] na primeira página, se indica o nome da escola e o grupo, os nomes dos professores que os acompanham no ano escolar de referência; na segunda, registra o nome de todas as crianças, suas datas de nascimento e as respectivas datas de ingresso [...].

A organização dos registros exigida por Malaguzzi parece se compor como um dos elementos necessários para que a vida da escola não fosse perdida e nem automatizada. Trata-se de um testemunho ético, no qual se declara publicamente a importância da escola infantil para as crianças, famílias e para a comunidade, assim como, visibilizava a valorização do trabalho que professores e professoras realizavam nos interiores das escolas. No entanto, só se tornaria possível se os professores se comprometessem ao hábito do registro diário.

Malaguzzi se preocupava pela ausência de uma cultura de registrar os percursos das crianças, ficava incomodado pela escola não “dar testemunho cultural ou pedagógico de sua profissão”. Além disso, acreditava ser necessário investir em uma mudança do pensamento do trabalho dos professores e das escolas:

*É mais fácil que um caracol deixe rastros do seu próprio caminho, de seu trabalho, que uma escola ou uma professora deixe rastro escrito de seu caminho, do seu trabalho. [...] Em alguns países ocidentais se considera uma interferência inoportuna ou lesiva aos direitos de alguém. Nós fazemos [a documentação] porque nos dá um conhecimento mais próximo e reflexivo de nosso próprio trabalho.*

A partir das anotações que as professoras realizavam, o pedagogo investia tempo, analisando e, em seguida, organizando encontros para debater publicamente sobre as anotações feitas. Malaguzzi pedia para que as professoras “não se centrassem em uma criança sem levar em conta o contexto em que está desenvolvendo suas atuações”

Isso me leva a crer que as influências teóricas de Malaguzzi, como nesse caso, as de Vygotsky, impulsionavam sua argumentação e davam a ele subsídios para fazer da escola, do professor e das crianças sujeitos que marcam e são marcados por uma cultura e por uma história. Malaguzzi sempre se preocupou com uma criança “concreta”, que não seria possível ser encaixada em quadros predeterminados. Conforme o pedagogo, “é importante [...] nos esforçarmos para encontrar as expressões certas para não encerrarmos as possibilidades da infância. [...] A criança sempre é um sujeito desconhecido e em continua troca”.

Nesse sentido, é por isso que, ao ler e acompanhar as anotações que eram feitas pelas professoras sobre as crianças, Malaguzzi chamava atenção do exercício de observação e reflexão que o adulto deveria fazer sobre as crianças, o contexto e o conhecimento.

Desse modo, vieram a adotar uma perspectiva social construtora, na qual o conhecimento é visto como parte de um

contexto dentro de um processo de produção de significados em encontros contínuos com os outros e com o mundo, e a criança e o educador são compreendidos como co-construtores do conhecimento e da cultura.

A escrita das experiências das crianças sempre foi um aspecto importante na perspectiva malaguzziana. Narrar é uma forma de produzir conhecimento, assim, “para Malaguzzi, é tão importante observar ou investigar sobre os processos de conhecimento da criança como, posteriormente, saber narrá-los”.

Através da narrativa é que se constrói sentido à criança, mas também, ao narrar, os professores “estarão contando suas próprias biografias profissionais e pessoais, nos confiam suas perspectivas, expectativas e impressões acerca do que consideram o papel da escola na sociedade contemporânea”.

As dimensões narrativas postuladas por Malaguzzi, já no início do trabalho com as escolas infantis, apontam para um legado importante da Pedagogia, que é, até hoje, construída nos diversos lugares que se inspiram no pensamento desse pedagogo.

Talvez pela sua paixão pelo teatro, as narrativas produzidas pelo autor são histórias que nos levam a conhecer um universo profundo do conhecimento e das crianças ou de como as crianças aprendem e se relacionam com o mundo. A poesia das palavras de Malaguzzi não perde força no rigor e no protesto ao respeito pelas crianças, também, não se distancia da dimensão prática do cotidiano da escola, nem da mais alta teoria já produzida.

Ao contrário, com bonitas narrativas, o pedagogo consegue reivindicar uma escola de qualidade, torna visível as belezas que emergem no “mundo da vida cotidiana” e protesta por condições melhores para os meninos, as meninas e os adultos que compartilham daquele lugar.

Se, até aquele momento, a escrita era a principal ferramenta para documentar pedagogicamente a vida da escola, mais adiante, na década de 70, com a abertura da emblemática Escola Diana, Malaguzzi desafia a atelierista Veia Vecchi a construir painéis de documentação, explorando uma nova narrativa “que graças a profissionalidade de Veia, torna-se uma documentação de qualidade visual”.

Em outras palavras, a partir disso, as educadoras descobrem a máquina fotográfica e, com ela, “uma forma de testemunhar e contar acontecimentos extraordinários”. Também com apoio de Veia, nasce a exposição “Il piccione”, sendo a primeira vez que utilizam a fotografia como uma linguagem comunicativa.

Veia Vecchi, com sua sensibilidade e capacidade artística, consegue convencer Malaguzzi que, através da imagem, é possível narrar as histórias das crianças e dos adultos. Em seguida, o pedagogo italiano “começa a perceber que esses elementos podem ser usados para comunicar qualquer coisa a alguém que não esteja presente diretamente ao realizar a experiência”.

Esse fato tem uma importância muito grande não só para a forma como foi entendida a documentação pedagógica nas escolas infantis italianas, bem como foi a maior fonte da produção de Loris Malaguzzi, que deu origem às “narrações em imagem da revista Zerosci”, esta também dirigida pelo pedagogo.

Como já foi registrado, Malaguzzi (HOYUELOS, 2006) ainda subverteu a forma da produção de conhecimento e fez da documentação pedagógica a sua maior produção de revisões teóricas aliadas à prática – in vivo. Essa relação entre os livros (a teoria) e a escola (a prática) se fundia nas produções que Malaguzzi e seus companheiros de trabalho registravam e tornavam públicas como fonte de debate e de cultura pedagógica.

Esse é um elemento importante deste estudo, em que indica a eminência de pararmos para refletir a experiência educativa, como a que Malaguzzi fez ao longo dos seus anos de

trabalho através da documentação pedagógica, criando formas de interromper qualquer possibilidade do pensamento e do conhecimento ficarem parados em discursos e teorias. Ao contrário, o pedagogo preferiu percorrer caminhos difíceis e de incertezas, o que colocava ele e todos os que com ele compartilhavam daquele projeto educativo em um pulsante movimento da vida, do conhecimento e da construção de ideias pedagógicas.

Malaguzzi teve a seu lado companheiros de trabalho que, para a construção desta dissertação, serviram como interlocutores do autor e meus também. Utilizei alguns nomes que trabalharam ou estudam o pedagogo italiano, como é o caso de Alfredo Hoyuelos, que, além de ter trabalhado junto a Malaguzzi, escreveu sua tese sobre a vida e obra de Malaguzzi e Carla Rinaldi, companheira de trabalho de Malaguzzi em Reggio Emilia e atual consultora da Reggio Children. Além desses dois nomes, outros autores e estudiosos do tema foram utilizados para compreender a abordagem da documentação pedagógica.

Conforme Faria (2007), “concomitante à Reggio Emilia, outra cidade da mesma região da Emilia Romagna, sua capital Bologna, também nos pós-guerra reorganizava a educação infantil inspirada na experiência húngara de Lóczy”.

#### *Emmi Pikler*

A experiência de Lóczy, que inspirou e inspira até hoje instituições interessadas na educação e cuidado de crianças pequenas, iniciou com os estudos de Emmi Pikler, que, hoje, recebe o nome Instituto Pikler, mas ainda é muito conhecido como Lóczy, nome da rua onde fica situado, em Budapeste, na Hungria.

Convém dizer que Lóczy é um orfanato que abriga crianças – do recém-nascido até, aproximadamente, o terceiro ano de vida – tanto em caráter temporário como aquelas que os pais perderam a guarda.

Formada em medicina e licenciada em pediatria em Viena na década de vinte, Pikler postulou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor de bebês, mas, associando-os a aspectos sociais, afetivos e cognitivos, anunciados desde aquela época, ainda que se desconhecesse sobre o termo “psicossomático”. Assim, “no modo de pensar e agir de Emmi Pikler, integravam-se indissociada e naturalmente desde o primeiro momento, a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com o seu meio”.

As grandes inspirações de Pikler parecem ser seus dois professores Salzer e Pirquet e seu esposo, um pedagogo progressista. Durante o período que trabalhou na clínica Pirquet, aprendeu uma das principais regras postuladas pelo seu professor, “que proibia terminantemente dar a um bebê doente uma colherada a mais do que ele aceitasse voluntariamente”.

Encontro os resquícios dessa ideia em toda a obra de Emmi Pikler ou de estudiosos da autora. Um dos temas desenvolvidos por ela é sobre as “atividades de atenção pessoal”, que se referia aos momentos de alimentação, higiene e sono. Nesses momentos, Pikler defendia a ideia de que uma única pessoa deveria atender a um determinado grupo de crianças, individualmente, para que as crianças soubessem a quem recorrer, caso sentissem necessidade. Destacava ainda que, nesses momentos, os adultos não poderiam ter pressa para terminar as atividades de atenção pessoal com a criança. Deveriam estar atentos, bem como respeitar o ritmo e a iniciativa das crianças para colaborar com a atividade. Citado pela pediatra em sua monografia, na qual estudou sobre o desenvolvimento motor, Pikler chama atenção ao primeiro mandamento que Salzer lhe ensinara, que dizia a um bebê ou uma criança pequena se havia de examinar ou aplicar mesmo o tratamento mais desagradável, sem fazê-la chorar e tocando-

a com gestos delicados, com compaixão, considerando que nas mãos se tinha uma criança com vida, sensível e receptiva.

Essas ideias atravessam a obra de Pikler e são propulsoras para a pediatra se interessar pela liberdade de movimentos das crianças, já que ela acreditava que: A criança que pode mover-se em liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e seus limites.

Emmi Pikler, para confirmar sua ideia de que o bebê não tem necessidade de intervenção direta do adulto, muito menos, de suas instruções ou exercício propostos para adotar ou abandonar diferentes posições, nem mesmo, para se sentar ou caminhar, ao nascer seu primeiro filho, ela e seu esposo, na crença de uma criança ativa, decidem não fazer nenhum tipo de aceleração ao desenvolvimento dele, e, sim, assegurar todas as possibilidades para que o bebê tivesse iniciativas de movimentos livres e espontâneos.

Em suma, a referida autora tinha uma ideia revolucionária de que bebês – ainda que recém-nascidos – são indivíduos competentes e capazes de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas, equilibrados e confortáveis, e, especialmente, devem ser tratados com respeito.

Com o resultado positivo alcançado com seu filho, ela começou a atender em pediatria familiar, seguindo os mesmos princípios e, durante dez anos, com cem crianças e seus familiares, Pikler os acompanhou e orientou, a fim de criar “entornos positivos” para os filhos, em troca de qualquer tipo de intervenção direta.

Além da atividade pessoal, Pikler valorizava as atividades livres, aspecto principal que foi utilizado nesta dissertação, pois, segundo ela, é através das atividades livres que as crianças aprendem sobre a autonomia. Falk (2011), utilizando as palavras de Pikler irá dizer que “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta” (p. 27).

Pikler foi convidada para assumir Lóczy e, desse trabalho, resultaram quatro grandes princípios:

- a valoração positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas;
- o valor das relações pessoais estáveis da criança – e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial – e da forma e do conteúdo especial dessa relação;
- uma aspiração ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesmo, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprende a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
- o encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é a base dos princípios precedentes como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios.

Emmi Pikler teve grandes companheiras no seu trabalho em Lóczy, Judit Falk e Maria Vincze, e, hoje, sua filha Anna Tardos continua o trabalho no orfanato Lóczy, além de palestras e conferências que ministra sobre o “modelo Lóczy”. Geneviève Appell e Myriam David são duas francesas que conheceram e estudaram a obra de Pikler, escrevendo um dos livros mais indicados sobre o panorama deste trabalho “Lóczy, uma insólita atención personal”, no qual a própria Emmi Pikler, ao escrever o prólogo do livro, revela a surpresa do resultado:

A apresentação sobre o que acontece em nosso centro contribui para elaborar uma síntese de nosso trabalho que ainda não tinha sido levado a cabo, sobretudo, porque consistente em um tratado crítico e objetivo, realizado por

especialistas que são capazes de perceber ao mesmo tempo o conjunto e os detalhes [...].

*Jerome Bruner*

Psicólogo e professor universitário, estudou em Harvard (EUA) com importantes influências, podendo destacar as de Jean Piaget, John Dewey, William James, McDougall e mais tardiamente, Lev Vygotsky. Bruner passa dos estudos em laboratório (in vitro) para os estudos em situações naturais (in vivo), mas, em ambos os casos, sempre procurou articular-se com diversos campos do conhecimento (desde a matemática, ciência computacional, economia até as áreas das artes, linguística e antropologia). Notoriamente, seu profundo interesse esteve na educação das crianças, especialmente, a dos bebês.

Devido as suas influências de campos científicos e conceituais serem tão distintas, Bruner evidencia a necessidade de uma compreensão biológica e cultural no desenvolvimento do ser humano e um dos grandes temas localizados na sua produção está o “saber-fazer na infância”, tópico que abordo na última história narrada desta dissertação.

Bruner vai discutir sobre importantes conceitos para a Educação, tais como o pensamento, a linguagem e a narratividade. Sobre o primeiro, o autor o compreende como a principal característica do ser humano, sendo entendido como a atividade de categorizar, inferir e resolver problemas. Sobre o tema da linguagem, Bruner se atenta especialmente à forma como os bebês adquirem o uso da linguagem e a narratividade, como aquilo que dá sentido ao mundo.

Segundo Kishimoto (2007) uma das grandes contribuições para a educação infantil encontra-se nos estudos da última etapa da produção bruneriana.

Preocupado com as formas específicas do pensamento infantil, Actual mind, possible worlds propõem a narrativa para dar sentido ao mundo e à experiência.

Foi a partir desse pensamento que Malaguzzi se interessa por Bruner, e faz desse autor um dos importantes nomes para seu trabalho em Reggio Emilia. Bruner também se interessa pelo trabalho do pedagogo italiano e, desde então, torna-se um grande amigo que acompanha e escreve sobre o trabalho realizado naquele lugar.

A ideia de linguagem proposta por Malaguzzi está diretamente associada ao pensamento de Bruner, que coloca a narrativa produzida nas brincadeiras, nas histórias, na expressão plástica e gestual, nas interações entre adulto e criança, como formas de integração das diversas linguagens. Segundo a análise de Kishimoto (2007) sobre a obra de Bruner, esses jogos onde são produzidas as narrativas “contribuem, na imaturidade humana, para o uso sistemático da linguagem, auxiliando a explorar como fazer coisas com as palavras”.

O tema da linguagem é um dos aspectos que me ocupo em uma das histórias narradas, utilizando os argumentos brunerianos para levar a cabo, pois o autor tem contribuído, significativamente, sobre a forma que as crianças se comunicam com o mundo, expressando seus saberes. Nesse mesmo sentido, também é do seu interesse pesquisar como as crianças constroem seus saberes e, a partir disso, elabora uma importante contribuição sobre a aprendizagem desses indivíduos, que considera a descoberta como chave do processo educativo e que depende da própria criança e da forma que o adulto cria as condições para tal.

*Perguntas guias para o estudo*

As intenções desta pesquisa e, principalmente, as perguntas-guias para o desenvolvimento deste estudo nascem de inspirações diversas. O documentário “Babies” (2010), do

diretor Thomas Balmes, foi uma delas. Esse filme acompanha, do nascimento até os primeiros passos, o cotidiano de quatro bebês de diferentes lugares, tendo como eixo central, o que o próprio diretor definiu como o interesse de captar os chamados “espaços vazios”, momentos em que, aparentemente, nada acontece, mas que possuem a síntese e a beleza da vida.

Para falar do espaço vazio, Cabanellas e Eslava (2007) citam Peter Brook, que registra: Para que possa suceder qualquer coisa com qualidade, é preciso criar a princípio um ‘espaço vazio’. Este espaço permite ganhar vida a cada novo fenômeno. Se observarmos bem todos os campos de um espetáculo, tudo o que concerne ao conteúdo, ao sentido, a expressão, a palavra, a música, aos gestos, a relação, ao impacto, as lembranças que alguém possa ter guardado... tudo isso existe se existe da mesma forma a possibilidade de uma experiência fresca e nova. Sem dúvidas, não é possível nenhuma experiência fresca e nova se não existe previamente um espaço desnudo, virgem para recebê-la.

Nesse sentido, o espaço vazio é aquele espaço possível de ser inaugurado o novo, da experiência ser iniciada, de viver o inesperado, travado pela possibilidade do encontro. O espaço vazio é a possibilidade da frescura de uma nova descoberta, de uma nova palavra, de uma nova conquista.

Na verdade, do meu ponto de vista, o interesse de Balmes é poder observar os bebês a partir de sua própria vontade, de saber o que fazem quando existe espaço (físico e simbólico) para atuar. Talvez por isso que, durante pouco mais de setenta minutos de filme, este provoque tamanha estranheza em observar bebês fazendo muito com tão pouca intervenção direta do adulto.

Outra inspiração foi o livro “Baby-Art”, de Anna Marrie Holm, que compartilha os registros de bebês e crianças muito pequenas, experimentando materiais plásticos. As imagens que narram os movimentos das crianças, bem como a composição do livro apresentam uma obra convidativa e sensível, que se intensificou na oportunidade que a conheci pessoalmente e que acessei outros trabalhos, compreendendo “como” desenvolve as atividades com os bebês.

Da obra de Holm (2007), acredito que seja produtivo pensar que aquilo que propomos às crianças é algo que precisa ser refletido com muita seriedade, pois as crianças são capazes de fazer muito, quando são dadas as condições adequadas, e também porque os materiais e espaços oportunizados a elas não devem ser maior que a oportunidade delas criarem algo, ou seja, é necessário que existam chances das crianças modificarem, interferirem e aturem sobre os materiais e espaços.

Essa ideia se soma às palavras que Albano (2007) escreve no prefácio do livro de Holm, destacando a mudança do ponto de vista da artista sobre as ações das crianças: o olhar de Anna Marie está voltado para as atividades que as crianças desenvolvem fora do foco de sua proposta inicial. Sua atenção está centrada na ação das crianças: para onde olham, como olham, qual é o tempo de seu olhar, como exploram os materiais, como interagem entre elas e com os adultos.

A provocação que encontro nessas palavras é muito grande ao deslocá-las para o campo da Pedagogia, principalmente no contexto em que opto pesquisar. O interesse do olhar de Holm, expresso intensamente através das fotos, são frutos do que ela procura, tanto para construir o seu trabalho com os bebês como aquilo que ela elege para compartilhar, isto é, para tornar público o que os bebês fazem.

Nesse sentido, fui encontrando pistas para construir perguntas guias no contexto concreto que opto em pesquisar, ou seja, uma escola no interior do estado, com um determinado grupo de bebês, uma professora e sua auxiliar, e com todas as marcas que constituem aquele lugar e aquelas pessoas. Além disso, fui profundamente motivado pelo campo de conhecimento, bem como pelos autores que compõem o



quadro teórico que me aproximei ao longo da pesquisa e que foram apresentados anteriormente.

Tudo isso constituiu o meu desejo de olhar para os bebês nos seus espaços vazios, procurando dentro da escola, enquanto contextos de vida coletiva, momentos em que o adulto não estivesse intervindo diretamente para saber quais ações dos bebês emergem. Para tanto, tive como hipótese que é a partir disso que decorrem as pistas sobre a prática pedagógica em berçários.

No princípio, não sabia ao certo como nomear o que de fato buscava observar. Sabia que o meu desejo estava localizado na atuação dos bebês, naquilo que pudessem fazer sem que o adulto dissesse “faça assim”, arrisquei, em meu projeto-inventário, chamar de “ações”.

Após a qualificação, percorri por algumas bibliografias que se ocupam do tema, dos mais distintos campos do conhecimento, para saber o que os autores entendiam e definiam como “ação”. Passei pela psicologia de Piaget, sobretudo, na abordagem High/Scope, pois esta é baseada nos estudos do autor. Depois, para a sociologia de Lahire (2001), para o teatro de Stanislavski e, por fim, para os dicionários etimológicos. O termo “ação” tomou maior importância quando li a filosofia de Arendt.

Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como o indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘ser o primeiro’ e, em alguns casos, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*). Por constituírem um *initium*, por serem recém-chegados e iniciadores em virtude do fato de terem nascido, os homens tomam iniciativas, são impelidos a agir. [...] Trata-se de um início que difere do início do mundo, não é o início de uma coisa, mas de alguém que é, ele próprio, um iniciador.

A partir disso, apoio-me aqui no que Bárcena e Mèlich (1997) expõem sobre a obra de Arendt, ao referirem-se que, para a autora, “toda ação envolve iniciar algo novo que não estava previsto”. Portanto, neste estudo, pretendo saber “quais ações dos bebês de até 14 meses emergem das experiências com o mundo em contextos de vida coletiva?”. Nesse sentido, cabe ressaltar que compreendo o termo ação a partir da sua etimologia, especialmente, da forma como Arendt (2007) o explicita, destacando a premissa que agir supõe “tomar iniciativa”, na possibilidade de compreender o bebê como um “iniciador”.

Essa ideia se assemelha com as premissas malaguzzianas sobre a imagem da criança, colocando-a como portadora do inédito e que, por isso, o “conhecer emerge da própria atuação no mundo”. Dessa forma, concordo com Bárcena e Mèlich quando dizem que “a ação, pelo seu caráter revelador da própria identidade, é como uma janela mental que nos abre ao mundo e aos outros”. Em outras palavras, o que esses autores me provocam a pensar sobre a ação da criança é que, através dela, a criança, justamente pela sua condição de recém-chegado, está aberta a atuar no mundo de um modo interessado e inteiro, para descobrir sobre si mesma, sobre os outros e sobre o próprio mundo, e que isso só é possível pelo fato da criança estar em ação no mundo.

Nesse sentido, em meu locus de pesquisa, considere como ações dos bebês aquelas que, sozinhos, com os outros, com materiais ou nos próprios espaços, indicavam o começo de algo provocado por sua intenção. Convém dizer que o destaque que Szanto-Feder e Tardos, registram sobre o trabalho realizado em Loczy cabe perfeitamente como um alerta no meu estudo: “não se trata de medir o que a criança é capaz de fazer em determinadas circunstâncias, mas de observar os momentos habituais de sua vida, de olhar a criança que está espontaneamente em atividade”.

Por experiência, utilizo o conceito postulado por Dewey, pois, para ele, “uma experiência é sempre o que é por causa de

uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente”.

Nesse sentido, a filosofia da experiência de Dewey traz consigo a dimensão de interação. A interação, para o autor, forma o que ele chamaria de situação. “Situação e modos de interação são inseparáveis.

A afirmação de que os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente, que eles vivem em uma série de situações”. A partir dessa ideia, os modos que vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo isso faz com que as experiências vividas provoquem transformações no ambiente e, também, no próprio homem, uma vez que a experiência é contínua.

O homem está no mundo e em interação constantemente, assim, nesta tensão com o meio e o meio com ele, as emoções, as intenções e os desejos vão modificando-se e transformando tanto quem sofre como quem provoca a experiência. Sendo assim, “quando dizemos que eles vivem em uma série de situações, [...] isso significa, mais uma vez, que está ocorrendo interação entre um indivíduo, objetos e outras pessoas”.

Ao situar o homem no contexto da interação que, em Dewey, diz respeito à tensão entre o organismo e ambiente, o autor afirma a relação entre a esfera biológica e a natureza essencialmente cultural do ser humano, tendo em vista que “[...] toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação”. De acordo com o autor,

A palavra interação [...] atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições.

Nesta ruptura entre o dualismo que tencionará o que é cultural e o que é biológico, Dewey traz a complementaridade desses dois fatores, retirando o “ou”, que indica alternância, e acrescentando o “e”, que expressa adição. Portanto, para a experiência, em Dewey, é preciso levar em consideração o fator interação (sujeito e ambiente/ambiente e sujeito).

Este é o sentido novo que Dewey atribui à palavra experiência, até então estigmatizada pela tradição filosófica. O ser biológico, com seus caracteres herdados, é moldado pelo meio social, tendo que se acomodar a ele; tal acomodação, no entanto, nunca é passiva, pois o homem não recebe as configurações de sua cultura como um molde que se impõe sobre ele, mas vai modificando, adequando, pouco a pouco, na medida de suas necessidades, as injunções que pensam sobre ele. Em suma, o que define o homem e estabelece o conhecimento formalizado é a experiência, entendida como processo de interação entre o organismo individual e o meio social e cultural, do qual o homem é parte integrante. A partir dessa ideia de Dewey, a qual situa a interação como algo fundante da experiência, interrompe o dualismo cultura e biologia e acentua a vitalidade e a dimensão social, compreendo, nesse estudo, as experiências dos bebês como modos de interação com o mundo. Mundo entendido nas palavras de Mèlich (1996) como: o mundo da vida é o horizonte das certezas espontâneas, o mundo intuitivo, não problemático, o mundo no qual se vive não que se pensa em que se vive. [...] Neste sentido, o mundo da vida é subjetivo, é meu mundo, tal qual eu mesmo, em interação com os demais, o sinto; não é, sem dúvidas, um mundo privado ou particular, mas ao contrário: é intersubjetivo, público, comum.

Por meio desses conceitos, importa aqui sublinhar que, de diferentes formas, este estudo quer manifestar o desejo de refletir, no campo das Pedagogias para a Pequena Infância, a necessidade e a relevância de pensarmos em meios de produzir estudos sobre bebês não mais com a finalidade da verificação. Ao contrário, esse estudo deve assumir que precisamos conhecê-los mais, descobrir o que os bebês, em seus contextos, produzem, fazem, manifestam, dada as suas



naturezas iniciadoras, do novo, que começam algo, que chegam ao mundo.

Falar da criança é falar do desconhecido, pois, como diz Malaguzzi (1986), uma questão me parece importante; é necessário que tomemos consciência de que hoje, falar da criança ou falar da infância é algo cada vez mais difícil e cada vez mais complexo. Sabem tão bem como eu, quanto rapidamente está mudando o mundo; se diz que cada cinco anos se produzem mudanças qualitativamente muito fortes. Existem mudanças na sociedade, mudanças de tipo antropológico, do tipo cultural, mudanças que também afetam aos adultos que trabalham com as crianças. E aqui está a razão de que falar da criança hoje, significa afrontar um tema sobre o que é implica refletir com muita força e também com muito empenho.

Com base nesse conceito e no caminho metodológico utilizado, encontro indicações de como compartilhar as análises desse estudo, que se estruturam em tornar visível a imagem da criança através de narrativas que evidenciam suas ações. Estas que emergem das experiências nos contextos de vida coletiva, sobretudo, daquelas em que a intervenção direta do adulto é mínima. Ações muitas vezes despercebidas de valor educativo, mas repletas de conteúdos. Valendo-me do que diz Hoyuelos (2006), estas “são histórias subjetivas de alguns indivíduos da espécie humana que se faz uma história universal da infância, porém de uma infância “testemunhada” que se pode ver, que não é anônima”.

Portanto, a partir da pergunta guia anunciada sobre quais as ações dos bebês que emergem das experiências com o mundo em contextos de vida coletiva, eu também interrogo:

- Como visibilizar a imagem de criança, especialmente a dos bebês, a partir das ações registradas?
- Como as ações dos bebês problematizam a ação docente?
- Nesta relação, como são constituídas as Pedagogias para a Pequena Infância?

Por fim, trago uma passagem que Cabanellas et al. (2007) faz ao justificar a natureza de um estudo com bebês, e que, nesta investigação, fecundam o desejo a um nível também de conclusão:

Não se trata de um diálogo para descrever a realidade, mas sim, de dar à luz, iluminar a complexidade natural das atuações infantis para que o olhar do adulto mude, para encontrar novas vias de abordagens didáticas, mais viáveis, mais respeitadas e mais ricas; para romper os limites que separam a cultura da infância da cultura do adulto.

O esforço desse estudo, assim como a sugestão feita pela referida autora, revela as ações que muitos bebês, nos cotidianos das escolas, produzem. Por isso, o intento é sublinhar a importância de tornar essas ações visíveis, significando-as por meio de argumentos teóricos. Aqui, acredito residir o primor da pesquisa.

## 2. Caminhos metodológicos

Conforme minha pesquisa foi sendo construída, ao longo dos dois anos de mestrado, inicialmente, em um nível de projeto-inventário, fui listando “achados” que teceriam esta complexa trama que escolhi me aventurar para pesquisar: visibilizar ações dos bebês que emergem das suas experiências em contextos de vida coletiva. Dentre esses achados, fui deparando-me com a necessidade de fazer escolhas que pudessem dar a consistência teórica necessária para a feitura de uma dissertação, assim como, especialmente naquele momento, de encontrar e definir quais seriam os caminhos metodológicos a serem utilizados para levar a cabo essa pesquisa.

Em meio a leituras, disciplinas que vinha cursando e orientações feitas, o tema “metodologia” era o que me causava maior preocupação e medo, talvez pela inexperiência que tenho nesse assunto, talvez porque vinha tomando consciência

do quanto importante é a escolha dos instrumentos que elegemos para dar vida ao pensamento científico, e, talvez ainda, por não encontrar, na Pedagogia, metodologias para utilizar no campo de pesquisa com bebês. A ausência de metodologias na pedagogia me deixava incômodo, uma vez que, desde o princípio, elegi-a como campo de conhecimento dessa dissertação.

Nesse contexto, um texto disponibilizado na disciplina de Introdução à Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais e Educação, ministrada pela professora Carmem Craidy, autorizou-me a ensaiar um “raptó”. O texto se chamava “Método de Pesquisa em Ciências Sociais”, de autoria de Howard Becker; e o raptó, a abordagem italiana da documentação pedagógica.

Becker (1997), ao tratar sobre o tema das metodologias de pesquisa, chamará atenção para um modo mais “artífice” de construção metodológica, o qual, nas palavras do próprio autor, é: um modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz as teorias e os métodos necessários para o trabalho que está sendo feito. [...] Em vez de tentar colocar suas observações sobre o mundo numa camisa de força de ideias desenvolvidas em outro lugar, há muitos anos atrás, para explicar fenômenos peculiares a este tempo a este lugar.

Ou seja, acredito que a proposta de Becker (1997) se inclina no sentido de problematizar o acoplamento de metodologias consagradas em pesquisas, visto que o campo de conhecimento no qual realizamos nossas pesquisas está situado em um âmbito que exige um desprendimento maior aos movimentos do próprio campo. Dessa forma, convoca o pesquisador para a construção de sua caixa de ferramentas, elegendo o que irá colocar dentro dela, tomando consciência do que é necessário.

Ademais, a construção da metodologia de pesquisa, em especial no campo da educação de crianças pequenas, que tem uma histórica relação com pesquisas de laboratório e fora de contextos de vida, no meu ponto de vista, encaixa-se no que Fonseca (1998) registra, uma vez que “[...] estamos também adentrando em uma zona mal definida, mapeando maneiras de ver e pensar o mundo que não são nem homogêneas, nem estanques”.

Por isso, Becker (1997) faz um alerta para o pesquisador de que “não somente pode como deve improvisar as soluções que funcionam onde ele está e resolve os problemas que ele quer resolver”. Consequentemente, na busca de soluções para o meu campo, fui incitado a raptar a abordagem da documentação pedagógica e trazê-la para a pesquisa, a fim de que esta fosse utilizada como metodologia, pois “a documentação para Malaguzzi é, ao mesmo tempo, a estratégia ética para dar voz para as crianças, para a infância e para devolver uma imagem pública para a cidade”. Além disso, é “um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas”.

Durante o período que me aproximava das leituras sobre metodologia, também participava de uma disciplina de leituras dos livros de Alfredo Hoyuelos sobre a obra de Loris Malaguzzi, ofertada pela minha orientadora. Em virtude disso, fui percebendo o quanto produtiva e ampla poderia ser a abordagem educacional desse autor e, por isso, debruicei-me sobre o tema da documentação pedagógica.

Em especial, houve dois livros que me instigaram a pensar na abordagem da documentação pedagógica como uma metodologia de pesquisa. O primeiro foi o livro de Alfredo Hoyuelos (2006), “La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi”, no qual o autor traz esse tema como um dos princípios fundamentais da educação e do conhecimento em Malaguzzi e o segundo, “Ritmos infantís”, organizado por Isabel Cabanellas (2007), que trata de uma experiência de pesquisa sobre as matizes dos tempos infantís.

Após a realização da qualificação, fui a campo, como em seguida irei relatar, desejoso pela ideia de produzir este estudo com os instrumentos da Pedagogia, visto que o endereçamento deste trabalho também é aos professores e às professoras de escolas de Educação Infantil.

Em meu projeto inventário, fiz alguns esboços de como imaginaria fazer essa “conversão” da abordagem da documentação pedagógica para uma metodologia de pesquisa. No entanto, na medida em que fui realizando mais leituras e que o próprio campo começou efetivamente a acontecer, percebi que não se tratava de uma conversão, mas da utilização dos pressupostos da abordagem para a metodologia dessa pesquisa.

Entretanto, foi a viagem que fiz que substanciou esse desafio que escolhi fazer. Tal oportunidade ocorreu em virtude da Missão Científica de Curta Duração, em que fui selecionado para participar de documentações pedagógicas nas escolas infantis de Pamplona junto com o professor Alfredo Hoyuelos. Nesta ocasião, também tive o privilégio de conversar a respeito do assunto com Isabel Cabanellas.

Dessa maneira, fui encontrando, na abordagem da documentação pedagógica, perspectivas para atender os anseios e desejos dessa pesquisa. Nesse caso, por via de três movimentos coincidentes. O primeiro é pelo fato da abordagem da documentação pedagógica se preocupar, como postura política, em tornar visível a imagem da criança, não simplesmente para mudar a retórica, mas para criar uma espécie de outra cultura sobre o que a humanidade fala a respeito das crianças e, com isso, porque não reelaborar as questões científicas a respeito.

O segundo movimento é por reconhecer não somente a criança como capaz, mas também o adulto. Embora minha questão central esteja voltada para investigar sobre as ações das crianças, os adultos são parceiros e estão não só ao fundo do que quero investigar, como também são eles que podem, ou não, criar as condições para a emergência das experiências dos bebês.

Por isso que contemplo, na organização da metodologia, um momento que chamei de “contrastes”, para trazer o professor para um espaço-tempo reflexivo. Além disso, este momento visava compartilhar aspectos e pontos de vistas, como também gerar ações-reflexões-transformações no seu fazer, através de perguntas que o próprio professor, em diálogo com o pesquisador, pudesse identificar. Isto com o propósito de gerar um modo de investigação com a qual, em cada encontro, as perguntas que nascem são como guias para orientar a minha pesquisa, bem como a prática da professora, não como formas de verificação de resultados.

O último movimento, o terceiro, é pela especificidade de interesse, em outras palavras, as perguntas que se faz para conduzir um processo documental são sempre em relação às crianças, ao professor e à Pedagogia. Ao considerar que sempre, ao nos questionarmos sobre um dos aspectos, estamos, ao mesmo tempo, colocando perguntas sobre os demais.

Esses movimentos que apresento nascem de um longo processo de “escovar palavra”, que realizei por meio das discussões que os autores já indicados fazem a respeito do tema e, como consequência disso, tendo como ponto de partida esses três movimentos, acento as etapas da pesquisa na tríade que estruturei com base na abordagem da documentação pedagógica: observação – registro – progettaione.

O esquema que apresentarei a seguir retrata claramente o processo que esse estudo percorreu, o qual havia sido anunciado inicialmente para o projeto-inventário (FOCHI, 2011). Entretanto, esse processo sofreu algumas modificações por meio das leituras e dos ajustes realizados para ir a campo, chegando ao resultado apresentado no atual painel.

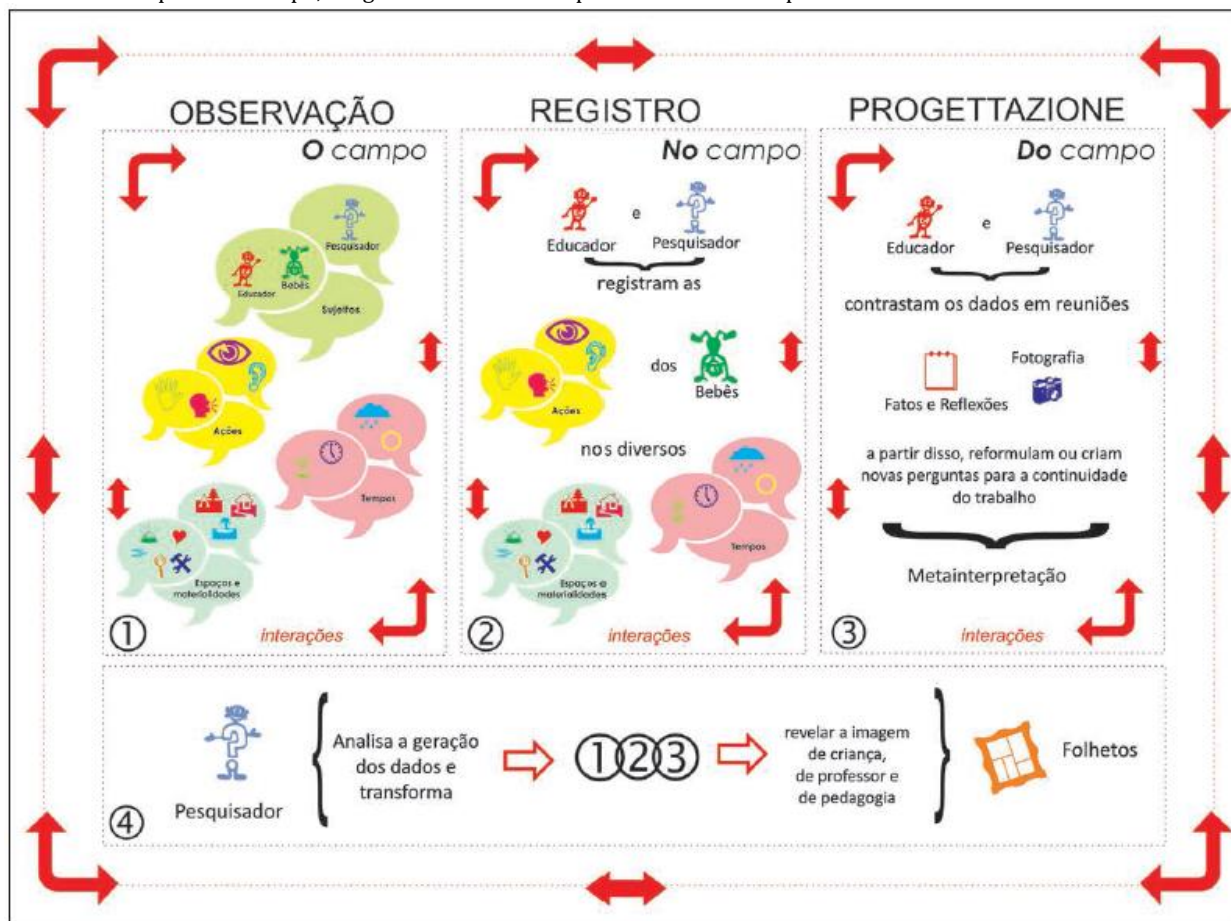


Figura 1 - Painel da Metodologia de pesquisa, a partir da abordagem da documentação pedagógica

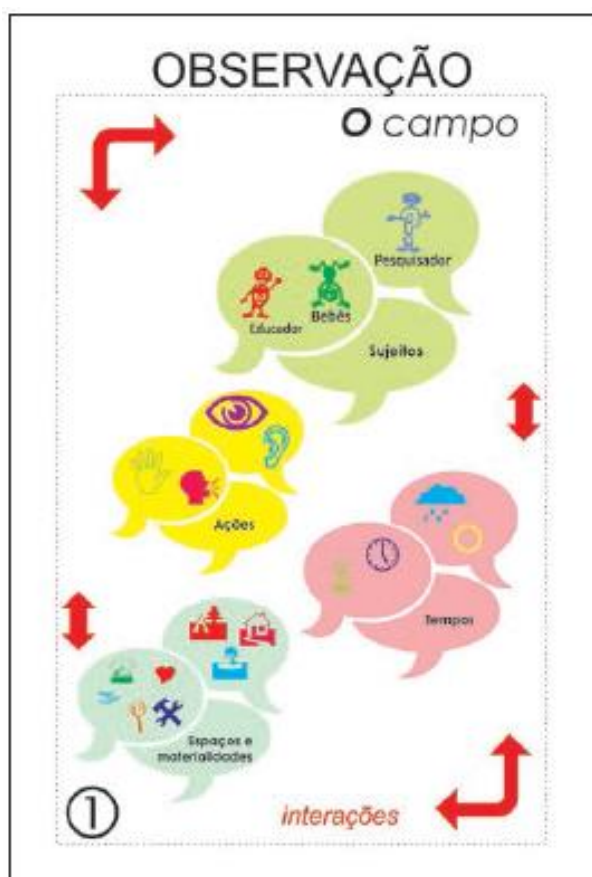
Fonte: FOCHI, 2013

No entanto, devo chamar atenção para o aspecto da tríade observação – registro – progettazione, uma vez que não ocorre isoladamente, assim como cada um dos quadros (1 – o campo; 2 – no campo; 3 – do campo). Estes são movimentos contínuos no decorrer da pesquisa, que estão em interação. Em outras palavras, a perspectiva é que o campo (quadro 1) é um contexto em constantes mudanças, complexo e dinâmico, por isso, sempre requer uma observação. De tal maneira, o registro no campo (quadro 2) é um importante aliado para acompanhar e provocar essas mudanças, além de que é entre a observação e o registro que a reflexão ou a progettazione emerge. Portanto, a partir do que é recolhido do campo (quadro 3), nasce a continuidade da observação e do registro, mas, também, a significação dos dados já recolhidos.

Por último, há o quadro 4, que representa a compilação dos anteriores e a produção do resultado final: a dissertação, promovida por meio da análise e escrita dos dados gerados, confeccionados em espécies de “folhetos”.

Estes foram uma das formas de tornar pública as ações dos bebês, a partir do resultado da tríade “observação – registro – progettazione” da documentação pedagógica, que agrega a teoria e a perspectiva metodológica adotadas. Isto produziu, assim, a função da documentação pedagógica: revelar a imagem de criança, adulto e Pedagogia através de histórias narradas.

Dessa forma, para o entendimento dos caminhos metodológicos traçados por meio da abordagem da documentação pedagógica, cada etapa acima descrita será desenvolvida nas próximas páginas.



*Observar o campo para estranhar o familiar*

A ideia de observação utilizada por Malaguzzi na abordagem da documentação pedagógica precisa ser, antes de qualquer aspecto, anunciada como diferente das ideias da compreensão da observação postulada há anos por cânones da psicologia do desenvolvimento, pois, como registra Dahlberg, Moss e Pence (2003), neste caso, o propósito da observação da

criança é avaliar o desenvolvimento psicológico infantil em relação a categorias já predefinidas produzidas a partir da psicologia do desenvolvimento, as quais definem o que a criança normal deve estar fazendo em uma determinada idade.

Em outros termos, a psicologia do desenvolvimento, embora seja uma importante contribuição aos estudos sobre a criança, traz arraigada, em seu arcabouço teórico e metodológico, a ideia laboratorial – in vitro – a qual os atuais estudos têm criticado, como é o caso da Sociologia (SARMENTO, 2008), da Antropologia e da Pedagogia da criança e da infância.

Na verdade, a própria Psicologia vem renovando-se nos últimos tempos, como é o caso de um dos autores dessa pesquisa, Jerome Bruner. Pode-se dizer que existe um primeiro e um segundo Bruner, e o que evidentemente modifica de um para outro diz respeito aos métodos que este utiliza para a realização de suas pesquisas. Inicialmente, os estudos de Bruner (1995) eram em laboratórios no formato de verificação de resultados. A partir do momento que o autor foi se interessando por estudar as crianças cada vez menores, foi percebendo que seria necessário estudá-las nos contextos de vida real, pois a própria artificialização do espaço influenciaria no desenvolvimento das pesquisas. Nesse sentido, a ideia inicial da psicologia do desenvolvimento, da criança universal e da categorização em limites pré-fixados indica estar fortemente associada à premissa de observar a criança para saber se ela já atende, ou não, a um determinado marco estabelecido.

Dessa forma, as instituições, como é o caso da escola, são “produtoras de resultados das crianças”, cabendo a finalidade de formar a criança para que alcance os resultados demarcados a priori.

A observação que encontramos na abordagem da documentação pedagógica de Loris Malaguzzi (1999) é contrária a essa que acabei de destacar, pois diz respeito à “tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas”.

Isso não quer dizer, de forma alguma, que a observação do adulto parta do nada, do vazio. Contrariamente, a observação parte inicialmente da ideia de que jamais será possível dar conta do todo, ou seja, que sempre estamos observando um fragmento, uma parte.

Nesse mesmo sentido, sabe-se que a observação não tem a função de procurar resultados, nem de encontrar elementos para confirmar o que já está sabido.

Em suma, a observação proposta na abordagem da documentação pedagógica é uma forma de estar interessado e curioso para conhecer mais sobre a criança, o contexto e as formas de como é produzido o conhecimento.

Por este motivo que o autor prefere o uso da metáfora da escuta, a qual se situa no desejo do inesperado e da surpresa: “se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico)”.

Nesse sentido, a observação, enquanto escuta, é também uma observação reflexiva, pois consiste em uma “maneira ativa de se opor e resistir ao exercício do nexus saber-poder, aqueles regimes de verdade que tentam determinar para nós o que é verdadeiro ou falso, certo ou errado, o que podemos ou não podemos pensar e fazer”.



**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)**



**Mediação Pedagógica em Sala de Aula<sup>11</sup>**

Há muito vem se falando que o ato de ensinar não é mais a mera transmissão de conhecimento, por parte do professor, e memorização do conteúdo exposto, por parte do aluno. A discussão agora gira em torno do centro da aprendizagem: o aluno. E por que isso? Acredita-se que o ato de ensinar tem que ser voltado para quem aprende e não para quem ensina. Assim, a aprendizagem em sala de aula deixa de ser uma construção bancária e passa a buscar uma nova "roupagem" para que o ensino se dê de forma concreta: a mediação.

Na relação presencial, é o professor quem atua como mediador pedagógico entre a informação passada e a aprendizagem por parte dos alunos, levando-os a reflexão, à participação e ao relacionamento dos conteúdos com o contexto social dos alunos. Através da mediação, o professor torna-se o facilitador, o incentivador e motivador desse aprendizado. Perfil bem diferente do professor autoritário, dono do saber, responsável apenas pela "transmissão" do conhecimento.

O conhecimento reflexivo é gerado de forma mais clara quando o ensino está entrelaçado às experiências de quem aprende.

A escola, em seu papel social, deve levar a autonomia à seus alunos, preparando-os para a cidadania. Deve-se levar em conta o contexto no qual o aluno está inserido e não apenas os conteúdos acadêmicos e o professor deve tornar-se um pesquisador afim de buscar uma melhoria do processo da prática educativa, desenvolvendo estratégias com criatividade. O professor deve incentivar seus alunos ao debate, à exposição do que eles têm de conhecimento prévio do assunto abordado em sala de aula para que essa possa obter um enriquecimento empírico.

Dar aula agora tornou-se um trabalho a ser desenvolvido em equipe, onde os protagonistas são: professor e aluno, em um ambiente de troca de experiências. Assim, através dessa mediação dialógica, a criança terá melhores condições na formação de seus conceitos, a partir do que foi dado.

A proposta para a elaboração do presente trabalho é a de descrever uma situação observada em sala de aula? durante o estágio curricular de docência? e analisá-la, a partir de um aspecto (foco) apresentado por Roseli Fontana em seu livro: Mediação Pedagógica na Sala de Aula. E será à luz dos escritos da autora que buscaremos relatar como se deu nosso percurso até que chegássemos a um consenso sobre a situação experienciada da qual partiríamos para a elaboração do trabalho, considerando a importância social do professor enquanto mediador pedagógico no processo de elaboração/apropriação de conceitos pelo aluno.

Em um primeiro momento, procuramos descrever a cena presenciada por uma das integrantes do grupo para que seja conhecida a situação que nomeamos "problema". Em seguida, apresentaremos uma breve síntese dos escritos de Roseli Fontana em sua obra, ora citada, destacando os aspectos que julgamos relevantes para então assim estabelecermos uma

análise comparativa entre os estudos realizados e o momento da prática registrada. Por fim, buscamos construir, a partir deste embate, considerações que julgamos pertinentes no processo reflexivo aqui proposto e estabelecido.

**Percurso Da Escolha**

Baseando-nos na obra Mediação Pedagógica em Sala de Aula, tomamos como foco para discussão a formação de conceitos elaborada pelos alunos a partir da mediação dialógica do professor em sala de aula. Para isso citamos a definição que a autora dá para a ocorrência do desenvolvimento de conceitos no contexto escolar:

A maturação orgânica, os princípios biológicos gerais, determinando o desenvolvimento dos processos mentais elementares, influem sobre o desenvolvimento da conceitualização na medida em que aqueles são a base a partir da qual se opera o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores mediadas semioticamente. Mas a formação dos conceitos depende fundamentalmente das possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações se apropriarem (dos) e objetivarem os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvido.

Mediante a apreciação do conceito, houve um encontro, no qual cada integrante relatou uma experiência vivenciada em sala de aula, seja como estagiária - observadora, como professora, ou como auxiliar de turma. Discutiram-se todas as situações, levando em consideração o princípio norteador concedido por Fontana. Após a discussão e análise de todos os relatos, o grupo elegeu uma situação que julgamos ter uma relação mais evidente com a proposta já escolhida, qual seja: uma aula de geografia, em uma classe de 2º ano do 2º ciclo complementar de alfabetização.

Para análise do acontecimento, optamos? para embasamento teórico? o momento em que Fontana afirma que no contexto escolar as atividades que envolvem a elaboração de conceitos sistematizados são dispostas para a criança de maneira discursiva e lógico-verbal, portanto a relação entre a criança e o conceito é sempre mediada por outro conceito. Ou seja, o processo de elaboração conceitual efetivava-se por uma articulação dialética entre os conceitos espontâneos (dominados pela criança) e os conceitos sistematizados (propostos pela escola).

**Mediação Pedagógica Em Sala De Aula**

Em sua obra, Roseli Fontana - apoiando-se na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano - mostra aspectos da importância social da escola e do trabalho pedagógico, tendo por base situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Ela centraliza seu foco de interesse sobre o modo como se desenvolve o processo de apropriação/elaboração, pela criança, dos conceitos sistematizados, na dinâmica contraditória da prática educativa escolar. Seu livro é dividido em duas partes, sendo que na primeira, a autora aborda as dimensões intersubjetiva e discursiva da conceitualização, apresentando e discutindo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e da Teoria da Enunciação de Bakhtin. Delineia, também, as opções e fundamentos metodológicos do estudo empírico que foi realizado/compartilhado com a professora e os alunos de uma 3ª série do 1º grau, no cotidiano da sala de aula. Na segunda parte, ela retoma vários episódios desse cotidiano e busca analisar a emergência e o desenvolvimento das elaborações inter e intra-psicológicas do conceito de cultura na dinâmica das interações e interlocuções produzidas na sala

<sup>11</sup><https://www.webartigos.com/artigos/estudos-sobre-a-sala-de-aula/46488>

de aula. Nessa análise destaca-se o papel constitutivo do trabalho pedagógico nesse processo e a heterogeneidade de sentidos e de estratégias como sua característica fundamental.

A autora enuncia como objetivo de Mediação Pedagógica em Sala de Aula (1996) a verificação de como a prática educativa escolar mediatiza as elaborações da criança e seu desenvolvimento e a atividade de elaboração conceitual da criança no contexto escolar tendo como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, apoiando-se principalmente no pensamento de Vygotsky e de Bakhtin. Ela discorre, também sobre a metodologia utilizada para realização de sua obra: o trabalho empírico no contexto real da sala de aula, assumindo a ação pedagógica enquanto condição da elaboração conceitual da criança na escola, como o espaço para o desenvolvimento de uma análise microgenética do processo de conceitualização.

A sala de aula, alvo de sua pesquisa era uma classe de terceira série de uma escola municipal situada na periferia de Campinas, onde ? professora e professora-pesquisadora ? procuraram trabalhar conceitos que não foram estabelecidos a priori, delimitando-se apenas uma área de conhecimento: Estudos Sociais.

A autora conduziu seu trabalho partindo de atividades que permitissem a expressão da própria experiência da criança, trazendo elementos de seu cotidiano e/ou formas elaboração conceitual espontâneas para a sala de aula. Enquanto, a professora participou da configuração da reflexão das crianças, explicitando-lhes outras possibilidades de elaboração da situação vivenciada.

No decurso da leitura, percebe-se como a reconstituição e análise das situações de elaboração conceitual evidenciaram que, embora a estrutura semântica e sistêmica das palavras marque o processo de desenvolvimento e envolva também a aprendizagem, não são esses dois processos, em si mesmos, seus determinantes. A palavra alheia é incorporada pela criança como um dizer institucional, e seu sentido é estabilizado. Ela é reconhecida e re-elaborada pela criança, entrelaçando-se dinamicamente a suas palavras interiores. A elaboração conceitual é entendida como parte de uma luta constante pela constituição da identidade social, num processo que é dinâmico e passa pela escola.

A autora salienta em seu trabalho duas análises distintas e contrapostas do processo de elaboração conceitual no ideário pedagógico que permeia as práticas dominantes nas salas de aula. Numa relação pedagógica tradicional: Professor e criança relacionam-se com os sistemas ideológicos constituídos como palavras que devem ser apreendidas independentemente de sua persuasão interior. Enquanto, numa relação pedagógica não tradicional: A relação de conhecimento é lida a partir da criança, sujeito conhecedor ativo. A ela é deixada a tarefa de construir, com seus próprios recursos, os sentidos e operações mentais, uma vez que se considera que a escolarização, bem como toda forma de interação com o adulto, não interferem diretamente no modo como os conceitos são elaborados por ela. Nestes dois tipos de relação pedagógica descritos em Mediação Pedagógica em Sala de Aula, Roseli afirma que a relação social de conhecimento é fragmentada em seus elementos constitutivos e a conceitualização é vivenciada na escola como um processo estritamente cognitivo.

Concluindo sua obra, Roseli Fontana chega a conclusões relevantes, quais sejam: Qualquer tipo de reflexão só tem condições de chegar a um nível de compreensão mais profundo quando articulada à experiência cotidiana; O que uma criança necessita, é de uma oportunidade para apropriar-se de novos conceitos no fluxo da própria comunicação verbal; Ao possibilitarmos à criança expressar e lançar mão dos sentidos e experiências de seu grupo social, para elaborar o saber escolar, não só, incorporamos ao conhecimento escolar em elaboração um acervo imenso de saberes - nem sempre registrados pela história ou reconhecidos pelas ciências -

como também, abrimos a possibilidade de transformar o "saber escolar" em conhecimento ligado à vida, porque conscientizado de sua existência e do lugar social por ele ocupado.

#### O Confronto: A Situação Vivenciada E A Análise Da Mediação

Durante o estágio com foco na docência dos anos iniciais do ensino fundamental realizado no 1º semestre de 2007, no núcleo formativo V, uma das integrantes do grupo vivenciou a situação que será apresentada a seguir.

Em uma turma de 2º ano de 2º ciclo complementar de alfabetização (o que equivaleria à 4ª série do ensino fundamental), em uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte da região metropolitana de Belo Horizonte, a professora dá início a uma aula de Geografia. Essa, então pede que as crianças abram o livro de Geografia e leiam o texto: "O mapa que nunca fica pronto". Esse texto trata em uma linguagem simples e didática das modificações que ocorrem no mapa-múndi, que realmente nunca está acabado. Aborda ainda os fatores pelos quais as fronteiras geográficas estão constantemente em redefinição: guerras; disputas internas dentro dos próprios países pela ocupação de territórios; fatores econômicos; disputas de cunho religioso, político e ideológico.

Após o término da leitura por toda a classe, a professora inicia a "explicação", e não uma discussão do conteúdo que o autor contempla no texto. Ela fala que as fronteiras mundiais são redefinidas devidas às disputas por território, ou seja, por mais espaço geográfico ou pela ocupação de um espaço que pode não pertencer a determinado país, estado ou cidade registrado no mapa, mas que é almejado por esse, devido aos diversos fatores que o autor cita no texto. Ela então repete esses fatores a fim de reforçar porque as fronteiras não são permanentes.

A certa altura da explanação da professora, um dos alunos levanta a mão, solicitando permissão para falar. A professora atende à solicitação, o aluno então começa a falar sobre as reportagens que assiste quase que diariamente nos jornais televisivos sobre guerras em países como Iraque e os países do Oriente Médio (se referindo à guerra entre judeus e palestinos). Ele, então dá mais ênfase às disputas que ocorrem no Oriente Médio, questionando o porquê do uso de pedras, paus, ou seja, armas que não são de fogo, por uns e armas de fogo do outro lado. Cita ainda os atentados que ocorrem nessa região, como exemplo fala dos homens-bomba. Esses aspectos, como essa riqueza em detalhes, foram trazidos pelo aluno, pois o autor não aborda no texto com tanta profundidade. E para finalizar o questionamento pergunta a professora o motivo dessa guerra que parece nunca ter um fim.

Após o questionamento do aluno, o silêncio paira na sala por alguns instantes. Porém, a professora quebra esse momento de silêncio, que poderia significar tanto para os alunos, com uma intervenção infeliz. Ela diz a toda a classe que não consegue compreender o motivo desta "briga" toda, que muitas vezes pensa que essas pessoas do Oriente Médio que se envolvem nessa guerra são loucas. "Loucas", esse foi exatamente o termo que ela utilizou. Logo após essa intervenção pede que as crianças respondam às questões que são propostas no livro didático, para que ela corrija após o tempo determinado. Então se cessa a discussão.

No livro Mediação pedagógica na sala de aula a professora se propõe a sair desse lugar de legitimidade para assumir junto com a autora do livro o papel de professora-pesquisadora, procurando através dos estudos teóricos (Vygotsky e Bakhtin) e da análise do cotidiano, entender como seus alunos constroem seus conceitos e como a sua postura pedagógica é relevante neste processo de construção. A linguagem se apresenta então como signo e como instrumento disponível



para a elaboração de conceitos pelas crianças, através do uso das palavras, seria "a palavra é o meio de generalização criado no processo histórico-social do homem" (LURIA, 1987:203 p.13).

Portanto, pode-se dizer que a palavra é o elo de conector entre os sujeitos. A fala do outro e a interpretação que se faz dessa fala são o ponto de partida para a elaboração da conceitualização. Ou ainda,

O desenvolvimento da conceitualização na criança transcorre no processo de incorporação da experiência geral da humanidade, mediada pela prática social, pela palavra (também ela uma prática social), na interação com o(s) outro(s).

Diante dessas afirmações pode-se verificar que a professora citada no relato feito pelo grupo deixou escapar uma rica oportunidade de interação e interlocução, o questionamento feito pelo aluno continha tantas interrogações e tantas dúvidas a respeito de um assunto tão presente e tão real, mas ao invés de se apropriar dessa oportunidade através da interlocução, do questionamento e do estudo, ela simplesmente usou a sua fala para abafar aquele momento de construção de conceitos mais reais e significativos, se apoiando em um posicionamento pobre e em um conceito construído sem embasamento teórico e desprovido de estudos mais aprofundados. O texto trabalhado pela professora aponta tantas questões importantes, abarcando inúmeros conceitos a respeito das divisões que ocorrem no Mundo, contudo ela se limitou apenas a repetir o que o texto já dizia a ainda respondeu ao questionamento do aluno de forma vazia. Pode ser que naquele momento ela não tivesse conhecimento suficiente a respeito da temática, o que não justifica um desfecho tão esvaziado para a discussão. Seria interessante propor um estudo, um debate a respeito do assunto, procurando saber como os alunos vêm a situação do oriente médio hoje e uma pesquisa sobre como essa situação se configurou ao longo da história desses povos. Infelizmente o desfecho que a fala da professora deu à aula, demonstra como o papel do professor de mediador é ponto fundamental nas interações sociais na sala de aula. É certo que a maioria dos alunos apreendeu a resposta dada pela professora, ("... essas pessoas do Oriente Médio que se envolvem nessa guerra são loucas.") e a tomou como sendo uma verdade, elaborando conceitos a respeito daquelas pessoas baseados na fala da professora.

No exercício vivo das trocas de sentido e de modos de operar intelectualmente, as crianças não só se apropriam do conceito, iniciando sua elaboração, como também elaboram modos de interação, de participação (como perguntar, como responder, como argumentar) e de negociação... Elas imitaram reproduziram os modos de dizer da professora, dos companheiros, da pesquisadora, das vozes que foram incorporadas à interlocução.

O "exercício vivo das trocas" citado pela autora só é realmente significativo se o educador se coloca como o mediador desta prática, encaminhando no cotidiano da sala de aula a elaboração de conceitos, respeitando o modo como às crianças se apropriam elaboram e re-elaboram os saberes.

#### Considerações Finais

O relato apresentado acima é um dos inúmeros exemplos de como a interação na sala aula é importante na construção dos saberes e de como a falta dessa interação crítica é prejudicial para os estudantes. O papel do professor como mediador-interlocutor dessa construção requer um profundo conhecimento do educador e um real interesse em ser mais do que um simples transmissor de conteúdos, implica se transportar para o papel de pesquisador de sua própria prática, verificando e construindo novas concepções a respeito das relações que se estabelecem em uma sala de aula.

O aluno construirá seus saberes a partir do que o professor explicitou em sala de aula relacionado à sua experiência cotidiana. A falta e/ ou insuficiência de informações por parte desse mediador ou até mesmo a falta dessa articulação implicará em uma construção insatisfatória e supérflua para o aluno

**FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011. CRE Mario Covas**



#### Prática Docente: Primeira Reflexão

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.

Na continuidade da leitura vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica. Por outro lado, devo sublinhar que, de forma não sistemática, tenho me referido a alguns desses saberes em trabalhos anteriores. Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como está quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica.

O Ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente...

#### Ensinar exige rigorosidade metódica

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do Objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto

ensinado é apreendido na sua casa razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Percebe-se assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais uma repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que desafiador...

### **Ensinar exige pesquisa**

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita de ingenuidade para que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente em certo saber, não imposta que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O Saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

### **Ensinar exige respeito aos saberes dos educadores**

Por isso, mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Essa pergunta é considerada em sim demagógica e reveladora da má vontade de quem faz. É a pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descanso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descanso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.”

### **Ensinar exige criticidade**

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, em deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho diálogo ao longo de minha existência político-pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de “não eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo. Os cientistas e os filósofos superam, porém a ingenuidade da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressiva é exatamente o desenvolvimento da curiosidade com que podemos nos defender de “irracionaisismos” decorrentes do ou produzimos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.

### **Ensinar exige estética e ética**

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo; o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, um rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não

superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.

### **Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo**

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansando de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e a prática a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?

Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando”.

O clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente, não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior. Às vezes, do que a razão mesma da discordância. Uma dessas pessoas desmedidamente raivosas proibiu certa vez uma estudante que trabalhava em uma dissertação sobre alfabetização e cidadania que me lesse. “Já era”, disse com ares de quem trata com o rigor e neutralidade o objeto, quem era eu. “Qualquer leitura que você faça deste senhor pode prejudicá-la.” Não é assim que se pensa certo nem é assim que se ensina certo. Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada.

### **Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação**

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade do que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo arrogância com que a branquitude de sociedades em que faz isso, em que se queimam igrejas de negros se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e

fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom-senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez.

Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal, mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens. O que tenho dito até agora, porém, diz respeito radicalmente à natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se, e não como um a priori da história...

### **Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática**

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O Saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo, como a do crítico, é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. Neste sentido, indubitavelmente, é tão curioso o professor chamado leigo no interior de Pernambuco quanto o professor de filosofia da educação na universidade A ou B. O de que precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica...

### **Ensinar exige o reconhecimento e a assunção de identidade cultural**

É interessante estender mais um pouco a reflexão sobre a assunção. O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume. Eu tanto assumo o riso que corro ao fumar quanto me assumo enquanto sujeito da própria assunção. Deixamos claro que, quando ser fundamental para deixar a assunção de fumar ameaçar minha vida, com assunção eu quero, sobretudo me referir ao conhecimento cabal que obtive do fumar e de suas consequências. Outro sentido mais radical tem assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros, É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e programática visão do processo...

### Ensinar não é transferir conhecimento

As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria educação produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as inibições; um ser crítico e inquieto, inquieto em face da tarefa que tenho – a ensinar e não a de transferir conhecimento.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - de que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – odontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

Fora disso, me emaranho na rede das contraindicações em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntando se conhece Madalena, diz: “Conheço-a, É negra, mas é competente e desceste.” Jamais ouvi ninguém dizer que conhece Célia, que é loura, de olhos azuis, mas é competente e decente. No discurso perfilador de Madalena, negra, cabe à conjunção adversativa, mas; no que contorna Célia, loura de olhos azuis, a conjunção adversativa é um não senso. A compreensão do papel das conjunções que, ligando sentenças entre si, impregnam a relação que estabelecem de certo sentido – o de causalidade: “falo porque recuso o silêncio”; o de adversidade: “tentaram dominá-lo mas não conseguiram”; o de finalidade: “Pedro lutou para que ficasse clara a sua posição”; o de integração: “Pedro sabia que ela voltaria, não é os suficiente para explicar o uso da adversativa mas na relação entre a sentença “Madalena é negra” e “Madalena é competente e decente”. A conjunção mas, aí, implica um juízo falso, ideológico: sendo negra, espera-se que Madalena nem seja competente nem decente. Ao reconhecer-se, porém, sua decência e sua competência a conjunção mas se tornou indispensável. No caso de Célia, é um disparate que, sendo loura de olhos azuis não seja competente e decente. Daí o não senso da adversativa. A razão é ideológica, e não gramatical...

### Ensinar exige consciência do inacabamento

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte

em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda de qualidade com relação à vida animal no suporte. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para, resistir; e o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se nutre tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais. Faltam ao “movimento” dos outros animais no suporte à linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio suporte de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que há nela de mistério. No suporte, os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os indivíduos do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso, não se fala em ética entre os elefantes.

A vida no suporte não implica a linguagem nem a postura ereta que permitiu a liberação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos.

### Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta o a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte à mundo nos coloca. Renuncio a participar a cumprir a vocação ontológica de intervir o mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.



## Ensinar Exige respeito à autonomia do ser do educando

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir - a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feita neste texto - o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência.

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber...

### Ensinar exige bom-senso

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha

autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

Não preciso de um professor de ética para me dizer que não posso, como orientador de dissertação de mestrado ou de tese de doutoramento, surpreender o pós-graduando com críticas duras a seu trabalho porque um dos examinadores foi severo em sua arguição. Se isto ocorre e eu concordo com as críticas feitas pelo professor não há outro caminho senão solidarizar-me de público com o orientando, dividindo com ele a responsabilidade do equívoco ou do erro criticado. Não preciso de um professor de ética para me dizer isto.

Meu bom senso me diz. Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar se faz no "corpo" da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom senso, na avaliação moral que faço de algo, não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer...

### Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. "Não há o que fazer" é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo



formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos...

### Ensinar exige apreensão da realidade

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exigem de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente...

### Ensinar exige alegria e esperança

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos.

Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.

É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. Eu não sou primeiro um ser da desesperança a ser convertido ou não pela esperança. Eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por "n" razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.

Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim "a priori" conhecido prescinde da esperança.

A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se...

### Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. 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 o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente.

No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los, mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o

físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas.

A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar.

De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

### **Ensinar exige curiosidade**

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. A curiosidade dos pais que só se experimenta no sentido de saber como e onde anda a curiosidade dos filhos se burocratiza e fenece. A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também. O bom clima pedagógico- democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de "tomar distância" do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai- e- vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos...

### **Ensinar é uma especificidade humana**

Que possibilidades de expressar- se, de crescer, vem tendo a minha curiosidade? Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua com que decide com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever- se.

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesmo. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se "sabe com quem está falando?" Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria.

### **Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade**

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica.

Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade. Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte.

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade. Que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

A reação negativa ao exercício do comando é tão incompatível com o desempenho da autoridade quanto a sofreguidão pelo mando. O mandonismo é exatamente esse gozo irrefreável e desmedido pelo mando.

A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar- se.

A autoridade coerentemente democrática, fundando- se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade.

Pelo contrário, aposta nela. Empenha- se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática a está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta...

### **Ensinar exige comprometimento**

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

Se perguntado por um aluno sobre o que é "tomar distância epistemológica do objeto" lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido. E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar. Eticamente impossível teria sido dar uma resposta falsa, um palavreado qualquer. Um chute, como se diz popularmente. Mas, de um lado, precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo.

Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola...

### **Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo**

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo- crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Neutra, "indiferente" a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência.

De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista "pela metade". As forças dominantes estimulam e

materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra.

Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a "bancada ruralista" aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional...

### **Ensinar exige liberdade e autoridade**

Noutro momento deste texto me referi ao fato de não termos ainda resolvido o problema da tensão entre a autoridade e a liberdade. Inclínados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade.

Recentemente, jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária. Na verdade, não. Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento.

Num dos inúmeros debates de que venho participando, e em que discutia precisamente a questão dos limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo ouvi de um dos participantes que, ao falar dos limites à liberdade eu estava repetindo a cantilena que caracterizava o discurso de professor seu, reconhecidamente reacionário, durante o regime militar. Para o meu interlocutor, a liberdade estava acima de qualquer limite. Para mim, não, exatamente porque aposto nela, porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto à liberdade asfixiada ou castrada.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome...

### **Ensinar exige tomada consciente de decisões**

Voltemos à questão central que venho discutindo nesta parte do texto: a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo. É preciso deixar claro que o conceito de intervenção não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

Estas formas de intervenção, com ênfase mais num aspecto do que noutro nos dividem em nossas opções em relação a cuja pureza nem sempre somos leais. Rara vez, por exemplo, percebemos a incoerência agressiva que existe entre as nossas afirmações "progressistas" e o nosso estilo desastrosamente elitista de ser intelectuais. E que dizer de educadores que se dizem progressistas mas de prática pedagógico- política

eminentemente autoritária? Não é por outra razão que insisti tanto em Professora Sim, Tia Não, na necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência. Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita ou de esquerda. Dificilmente, um deles ou uma delas respeita e estimula a curiosidade crítica nos educandos, o gosto da aventura. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando. De modo geral, teimam em depositar nos alunos apassivados a descrição do perfil dos conteúdos, em lugar de desafiá-los a apreender a substantividade dos mesmos, enquanto objetos gnosiológicos, somente como os aprendem.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de "endereçar-se" até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores "baderneiros" e "subversivos" o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de "baderneiros" que ela, deixando de ser verdadeira educação, possa a ser política, algo sem valor.

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras. O respeito aos educadores e educadoras por parte da administração pública ou privada das escolas; o respeito aos educandos assumido e praticado pelos educadores não importa de que escola, particular ou pública. É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a quem me destratem...

## Ensinar exige saber escutar

Recentemente, em conversa com um grupo de amigos e amigas, uma delas, a professora Olga Garcia, me disse que, em sua experiência pedagógica de professora de crianças e de adolescentes mas também de professora de professoras, vinha observando quão importante e necessário é saber escutar. Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo

Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando "burocratização da mente". Um estado refinado de estranheza, de "autodemissão" da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. E a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade. É a posição de quem se assume como fragilidade total diante do todo poderosismo dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar, mas que não podem ser "reorientados" ou alterados.

Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a História, lugar para a decisão humana. Na medida mesma em que a desproblematização do tempo, de que resulta que o amanhã ora é a perpetuação do hoje, ora é algo que será porque está dito que será não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá. Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes é destino dado. Em face dela não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou à própria globalização...

## Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos da ideologia. E o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos faros, com o uso da linguagem para penumbrar ou



opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna "miópes".

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria "miopia" que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos "miopizar", de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o "pragmatismo" pedagógico, é o treino técnico- científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico científica, vai mais além dela.

A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder.

Fala- se, porém, em globalização da economia como um momento necessário da economia mundial a que por isso mesmo, não é possível escapar. Universaliza- se um dado do sistema capitalista e um instante da vida produtiva de certas economias capitalistas hegemônicas como se o Brasil, o México, a Argentina devessem participar da globalização da economia da mesma forma que os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão.

Pega-se o trem no meio do caminho e não se discutem as condições anteriores e atuais das diferentes economias. Nivelam-se os patamares de deveres entre as distintas economias sem se considerarem as distâncias que separam os "direitos" dos fortes e o seu poder de usufruí- los e a fraqueza dos débeis para exercer os seus direitos. Se a globalização implica a superação de fronteiras, a abertura sem restrições ao livre comércio acabe-se então quem não puder resistir. Não se indaga, por exemplo, se em momentos anteriores da produção capitalista nas sociedades que lideram a globalização hoje elas eram tão radicais na abertura que consideram agora uma condição indispensável ao livre comércio.

Exigem, no momento, dos outros, o que não fizeram consigo mesmas. Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica...

### Ensinar exige disponibilidade para diálogo

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo "conquistá-los", não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam "conquistar- me". É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível cambem criar a segurança fora do risco da disponibilidade.

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporço ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o "maior". Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta à certeza deque posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Sinto-me seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber- se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: "Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição\* de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?"

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico- prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir- me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia.

Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é mudando-me para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade



política sem falar ainda na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma. O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo. É o que Amílcar Cabral chamou "suicídio de classe" e a que me referi, na Pedagogia do Oprimido, como páscoa ou travessia. No fundo, diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará. Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes porque dificultam mais ainda meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo à esperança das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização...

### Ensinar exige querer bem aos educandos

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser "adocicado" nem tampouco não ser arestoso e amargo.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que- fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento.

Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar

politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da "morte da História" propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao munido e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas.

Os saberes de que este educador "pragmático" necessita na sua prática não são os de que venho falando neste livro. A mim não me cabe falar deles, os saberes necessários ao educador "pragmático" neoliberal mas, denunciar sua atividade anti-humanista.

O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. Já vimos que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfreamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente- mente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social.

Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica.

## GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Transversalidade e Interdisciplinaridade



### Transversalidade e Interdisciplinaridade<sup>12</sup>

Dra. Lenise Aparecida Martins Garcia (\*)

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 irredutíveis 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 à 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 extra-escolares. 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 prevêem 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:

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.

Devem ser trabalhados de modo coordenado e não como um intruso nas aulas.

<sup>12</sup><http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/garcia-transversalidade-print.pdf>

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 harmoniza-se 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.

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.

"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.

(\*) Lenise Garcia é Professora da Universidade de Brasília. Atua em Microbiologia e também na capacitação continuada de professores e em outras atividades voltadas para o Ensino Básico, envolvendo educação ambiental, novas tecnologias na educação, e educação a distância. Coordena, como programa permanente de extensão, o site Educação e Ciência On-line (<http://www.unbvirtual.unb.br/ciencias>), do qual foi retirado o artigo aqui reapresentado. É também orientadora no Programa "Sua Escola a 2000 por Hora" do Instituto Ayrton Senna e da Microsfto, onde, entre outras atividades, coordena o grupo de discussão educ-amb (<http://br.groups.yahoo.com/group/educ-amb/>).

**HOFFMAN, Jussara.**  
**Avaliação mediadora: uma**  
**relação dialógica na**  
**construção do conhecimento**  
**In: SE/SP/FDE. Revista IDEIAS**  
**nº 22, pág. 51 a 59**



**Avaliação Mediadora, Uma prática em construção da**  
**pré-escola à universidade<sup>13</sup>**

#### **Por uma escola de qualidade**

Há a questão da melhoria da qualidade de ensino e da avaliação classificatória. Superar a prática tradicional hoje em dia é uma tarefa difícil de pensar na avaliação classificatória como garantia na melhoria de qualidade do ensino.

As escolas demonstram medo quando tratam de inovações da avaliação, pois essas mudanças acabam gerando as principais criticadas da sociedade em relação à educação (medo de uma avaliação fraca). A realidade atual das nossas escolas não pode ser considerada como competente, uma vez que não atende adequadamente os alunos que recebe. Em muitas escolas públicas ocorrem sempre os mesmos casos: Muitas turmas, sala superlotada, e ao final de cada ciclo muita "evasão e retenção".

A autora cita o acesso a todas as crianças no ensino fundamental e critica a reprovação por meio de avaliação classificatória, pois para ela o professor exige critérios rígidos de aprovação. A crítica é ao ensino e as condições socioeducacionais da rede pública como um todo. O educador deve ter o comprometimento de manter o aluno na escola, favorecendo o acesso ao saber, dando continuidade aos estudos. É necessário perceber que a educação é um direito da criança e ela precisa reivindicar uma escola com qualidade.

Pensando de forma saudosista (tradicional), o ensino nos leva a uma concepção elitista, ou seja, que nega as diferença dos alunos e tenta sistematizar a educação. Não podemos negar o modo multicultural do o "viver" dos alunos, pois limitaremos a nossa ação pedagógica.

Hoje uma boa escola entende que deve trabalhar pelos alunos, encaminhando-os para o desenvolvimento e trabalhando por uma educação igualitária, acolhendo a todos em sua realidade concreta. A inovação a respeito da aplicação de provas e atribuição de notas é a maior expectativa dos educadores que sentem sua prática (tradicional) pouco coerente com a realidade dos alunos.

A sociedade reage de forma negativa às mudanças de paradigmas e ao fim do sistema tradicional de avaliação, porque todos estão acostumados a esse modelo de ensino (a mudança gera insegurança). O projeto de "Progressão Continuada" surgiu devido aos altos índices de evasão e retenção de alunos. O objetivo não foi extinguir a avaliação, ao contrário, o professor deve sim avaliar o rendimento e desenvolvimento escolar de seus alunos, mas não com a finalidade de reprová-lo.

A proposta de progressão tira o compromisso de aplicar avaliações apenas pela obrigação de ter uma nota no fim do bimestre, isso traz um grande choque para os professores que utilizam a avaliação como ferramenta de autoridade (intimidam o aluno a partir da nota), pois eles sentem que perdem parte de sua autoridade em sala, já que o aluno sabe que não vai "repetir de ano".

Para professores tradicionais as provas e notas são "redes de segurança" para o trabalho docente, e essa ideologia já está impregnada no sistema de ensino. Se esse paradigma de

<sup>13</sup> HOFFMAN, Jussara. Avaliação Mediadora, Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Ed. Mediação. 2012.

qualidade escolar a partir de notas classificatórias não mudar nunca nos focaremos no verdadeiro objetivo da escola, que é “educar”.

O sucesso do aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível? Não, pois há várias contradições nesse modelo de avaliação, e o maior exemplo disso é quando alunos tachados de “ruins” tornam-se excelentes profissionais, enquanto outros alunos “excelentes” não conseguem se encaixar na sociedade e no mercado de trabalho.

O que a autora pretende nos mostrar é que o sucesso alcançado por alguns alunos em escolas tradicionais tem a ver a “memorização”, estudar apenas para passar nos exames, depois a maior parte do aprendizado acaba sendo esquecido. Essa memorização não agrega significado algum ao longo da vida do aluno, por isso é descartada.

As crianças e adolescentes frequentam a escola por imposição, seja de pais ou do Estado, e a escola muitas vezes acaba sendo insignificante para as suas vidas, pois não trabalha com o que eles entendem, não faz sentido na “vida real” do aluno.

No construtivismo a aprendizagem alcançada pela criança se dá a partir da convivência com o meio, e a escola da essa oportunidade. O termo tratamento de qualidade é interpretado, então, de diversas maneiras, uma na qualidade que se confunde com “quantidade”, e outra, na perspectiva mediadora, onde se busca desenvolver o máximo possível do aluno.

Sendo assim, o objetivo de uma escola que segue o paradigma construtivista é trabalhar por uma educação significativa, de qualidade, para todos os alunos do país, e não classificá-los e excluí-los, como ocorre no paradigma tradicional.

### **As charadas da avaliação**

A autora inicia o segundo capítulo com uma charada destinada a um grupo de professores, levantando as possíveis respostas. A saber, a charada é: “Uma pessoa mora no 18º andar de um prédio de apartamentos, todos os dias desce pelo elevador para ir ao seu local de trabalho, ao final do expediente, retornando para casa, vai pelo elevador até o 13º andar e sobe os demais andares pela escada. Isso se repete todos os dias. Você saberia dizer por quê?”.

Na discussão surgiram várias respostas válidas e lógicas e, um ou dois professores descobrem qual está no livro. É interessante revelar a necessidade dos professores em descobrir a resposta correta e apresentar dúvidas sobre quem descobriu a charada.

Essa situação objetiva uma reflexão sobre a indagação: “por que o aluno não aprende?”, sendo esta uma das questões mais complexas que a prática avaliativa propões.

A forma tradicional procura respostas certas, uniformes, objetivas e precisas para perguntas, as quais podem ter várias respostas possíveis e lógicas, semelhantes à charada mencionada anteriormente. Essa situação pode ser comparada ao processo de aprendizagem, no que diz respeito a respostas muito diferentes dos alunos ou apenas um que acerta todas as questões da prova. Usam-se métodos convencionais na avaliação, deixando de refletir sobre como se constrói o conhecimento.

Embora atualmente muitos questionem o método tradicional de avaliação, denunciando suas incoerências, está difícil de acreditar em caminhos possíveis para essa prática que tenham significado. Daí surge a necessidade de se adotar a postura construtivista de educação.

Hoffman nos atenta ao fato de existirem outras razões para o aluno não aprender, e não exclusivamente a desatenção as explicações do professor. Essa situação leva muitos professores a pensarem em sua prática avaliativa em sala de aula.

De forma tradicional, existem alunos que participam da aula, fazem todas as atividades, são atentos às explicações e alcançam resultados; outros faltam às aulas, não realizam as tarefas, são desatentos e não aprendem. Mas o que nos chama a atenção são situações que fogem da explicação tradicional: alunos agitados que não apresentam dificuldades sérias e alunos que fazem as atividades, são atentos as explicações, “comportados”, e não aprendem. Para esta última situação a culpa é remetida ao professor ou ao aluno, encaminhando o educando a especialistas ou psicólogos.

A autora considera importante discutir os entendimentos sobre os fracassos de aprendizagem, pois as “culpas” sobre tais fracassos podem significar um dos maiores obstáculos a discussão entre professores sobre sua prática avaliativa. Muitos professores consideram que qualquer assunto pode ser ensinado a qualquer aluno se for transmitido com competência (concepção beharovista) e ainda são responsáveis em elaborar técnicas para motivar o aluno pelo tema de estudo (influência apriorista).

Nesse contexto o fracasso escolar se torna culpa do professor, pela sua incompetência em transmitir o conteúdo com eficiência e motivar os alunos a aprenderem, o que os torna inaptos a perceberem aquela experiência como foi apresentada.

Essas posturas conservadoras impedem o diálogo entre os professores, e entre professores, alunos e família, não havendo uma reflexão conjunta e o aprofundamento teórico para buscar superar e evoluir nessa situação.

Uma pesquisa realizada com 30 professores estaduais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em Porto Alegre, apresenta justificativas para a indagação: “por que um aluno não aprende?”. Com a análise dos resultados foi possível constatar que todos os professores justificam a não aprendizagem pela metodologia inadequada do professor. Isso mostra a responsabilidade que o professor remete a si sobre o fracasso do aluno, porém, divide essa culpa com os alunos, os quais não apresentam interesse.

Outras respostas merecem destaque nessa pesquisa: apenas três professores consideram que falta a relação de diálogo na escola, necessária para a construção do conhecimento: o aluno não tem espaço para se expressar, falar suas opiniões, discutir suas ideias e dúvidas, e somente um professor apresentou a falta de conhecimento do educador quanto às questões de aprendizagem como justificativa.

Os professores, reunidos em Conselho decidiram que essa aluna deveria prestar mais atenção nas aulas, realizando todas as tarefas solicitadas e estudar mais em casa. Nesse contexto, pode-se observar que a melhoria do desempenho é de responsabilidade exclusiva da aluna.

Ao levantar hipóteses sobre essa situação, percebe-se que as disciplinas que a aluna apresenta dificuldades (História, Geografia e Língua Portuguesa) envolvem práticas de leitura, escrita e interpretação de textos, trabalhadas, talvez, com intuito de memorização. Isso resulta uma visão beharovista, que sugere que o aluno não aprende por não fazer as tarefas propostas, manter-se desatento as explicações do professor, não ser um “bom aluno”.

A teoria de Piaget contribui para o avanço de sérias questões da prática avaliativa. Leva ao professor a reflexão sobre suas tradicionais “culpas” e o entendimento de como se constrói o conhecimento em cada estágio de desenvolvimento da criança, percebendo a aprendizagem como um processo contínuo e inacabado (Teoria Construtivista).

O aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive, dessa forma depende das condições que o meio oferece, da vivência de objetos e situações para avançar determinados estágios de desenvolvimento e estabelecer relações mais complexas e abstratas. A compreensão dos alunos decorre do seu desenvolvimento próprio em relação às áreas de conhecimento.



Numa sala de aula não lidamos com pessoas iguais, possuímos alunos de diversos ambientes, desde aqueles que vivem protegidos pelos pais (crianças que vivem em espaços favoráveis a vivências variadas), aos que ingressam cedo no trabalho, para ajudar nas despesas do lar ou cuidar dos irmãos mais novos. Todos carregam consigo diversas experiências e aprendizagens, portanto não se pode esperar que eles tenham a mesma compreensão do material de leitura, de atividades dadas em aula.

Considerando a aprendizagem como um processo em construção, dependente das oportunidades que o meio oferece, o professor assume o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos. A explicação clara do educador não desencadeará a mesma compreensão por todos os alunos; esse entendimento ocorre de acordo com as vivências anteriores e experiências de situações de cada aluno. Muitos educadores não fazem perguntas durante as aulas, pois construíram entendimentos próprios, ao longo de suas vidas, a respeito de determinados assuntos apresentados pelo professor. Dessa forma, se a compreensão dos alunos deriva de sua experiência de vida, o mesmo acontece com o educador: há diferentes maneiras do professor entender o aluno, pela sua maior de menor facilidade em determinada área do conhecimento, expectativas predeterminadas.

Diante do exposto, voltaremos à questão inicial: por que um aluno não aprende? Considerando que o conhecimento se constrói, portanto não acabado, “não aprender” é incoerente, pois o aluno está permanentemente em processo de aprendizagem. Nesse contexto a prática avaliativa deve investigar os desentendimentos e o professor deve traçar esse caminho negando metodologias precisas e generalistas, pois cada situação tem suas especificidades.

Na avaliação do desempenho dos alunos é preciso superar as posturas convencionais e isso requer conhecimento em questões de aprendizagem e domínio de diferentes disciplinas. Além disso, é necessário acreditar que há várias respostas coerentes e válidas para as charadas possíveis que enfrentamos e que devem ser respeitadas.

### ***Uma Visão Construtivista do erro***

Hoffman, no terceiro capítulo do livro começa comentando a postura de professores durante suas aulas alertando que suas próprias ideias influenciam no comportamento de seus alunos, mesmo aqueles educadores dóceis e gentis, com jeito carinhoso, muitas vezes impossibilitam o educando de discutir, interagir e apenas no decorrer da aula.

A interação entre professor e aluno, segundo Kimii, é fundamental para o desenvolvimento da autonomia do educando. Dessa forma é importante o educador refletir sobre suas atitudes autoritárias e sobre sua postura na correção de tarefas e testes, atentando-se a questão de encontrar diferentes respostas dos alunos.

A preocupação em elaborar enunciados claros e precisos com a finalidade de respostas uniformes e, durante a correção encontrar diferentes soluções, leva o professor a revisar a formulação ou anular o exercício. Questões objetivas, de múltipla escolha ou completar lacunas, requer do aluno memorização do conteúdo, sendo uma atividade pouco significativa para o educando.

É preciso refletir sobre as tarefas propostas ao aluno a partir das práticas cotidianas, analisando as questões que o professor elabora e as diversas respostas dos alunos. É por essas respostas que se pode compreender o entendimento e o que o leva a responder daquela maneira.

Entende-se objetividade como objetividade com a forma de elaboração de um teste e as respostas adquire tais características pela correção. Questões objetivas são aquelas que apresentam resposta única (alternativas, lacunas), não considerando interpretações, apenas “certo ou errado” no momento da correção. Já questões subjetivas precisam de

respostas pessoais, onde o aluno apresenta opiniões e considerações e o professor, ao corrigi-la, necessita de interpretação para considerá-la certa ou errada.

A subjetividade é inerente tanto ao processo de elaboração de tarefas quanto à interpretação da tarefa pelo aluno, e dessa forma quando um professor elabora questões subjetivas ele seleciona temas que lhe convém, o vocabulário utilizado é de suas práticas de vida, a pergunta segue um significado próprio.

Essas questões revelam seu entendimento sobre o assunto, sua visão de conhecimento e a compreensão das possibilidades ao aluno. Quanto à interpretação sobre as questões por parte dos educandos, ocorrem diferentes compreensões com relação a termos utilizados, aos temas selecionados, a experiência do aluno com determinados exercícios, sua disposição para fazer o que lhe foi proposto.

Na concepção tradicional de avaliação, evitar tarefas que tragam como respostas interpretações dos alunos, ou seja, respostas subjetivas seria o caminho mais viável, pois não se cometeria injustiças na correção, visto que questões objetivas requerem respostas uniformes e facilita na contagem de acertos e erros a fim de possibilitar a média final do aluno.

Já na concepção mediadora de avaliação a subjetividade na elaboração e correção de tarefas é um elemento positivo, pois o “erro” do aluno e as dúvidas do professor em interpretá-los levarão a um momento de reflexão e discussão em sala, analisando os conceitos criados pelos alunos, as considerações que levaram aquela resposta e, portanto, a correção não é definitiva avaliando acertos e erros.

O caráter seletivo ainda presente nas avaliações nos níveis escolares negam a relação dialógica resultantes de momentos de interação entre professores e alunos, tão fundamentais para uma prática significativa. Investigar e analisar as respostas dos alunos, procurarem entender o motivo dessas respostas, planejarem novas ações educativas e repensar na sua prática em sala de aula é fundamental para que o aluno construa seu conhecimento e veja sentido na aprendizagem.

Hoffman inicia o tópico com uma vivência que certa aluna teve suas respostas consideradas erradas numa atividade de interpretação de texto. A professora justificou que uma das respostas estava errada por não representar uma cópia fiel do texto e outra porque a aluna escrever de fato o que entendeu. Esse tipo de postura deixa claro que as expectativas do professor se sobrepõem a reflexão sobre as possibilidades dos alunos no seu processo de construção do conhecimento.

Portanto os alunos procuram respostas sugeridas pelo professor para contentá-lo, evoluindo qualquer reflexão ou entendimento próprio ao elaborar suas respostas e assumindo posturas passivas diante das posturas autoritárias de correção dos professores.

Para uma ação avaliativa mediadora, Hoffman aponta alguns princípios importantes, entre eles:

- Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias: considerando as tarefas como elementos importantes para observação das hipóteses construídas pelos alunos, por meio delas os professores poderão traçar uma relação dialógica com os estudantes para identificarem o momento em que estes se encontram com relação a produção do conhecimento.

A autora sugere muitas tarefas diversificadas em todos os momentos da escola, respeitando os saberes elaborados pelos alunos e garantindo espontaneidade ao realizá-las.

- O professor deve estar atento a finalidade das tarefas que propõe: O motivo de tais perguntas nesse momento, o que se pretende investigar em relação à compreensão do educando, levantando as dificuldades dos alunos como ponto de partida para planejar novas ações educativas.

- Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras: Promover tarefas e trabalhos em que os alunos interajam entre si, discuta situações problemas, levantem hipóteses a partir de vários pontos de vista, refletir



entre as diversas opiniões e encontrar uma alternativa. O professor nesse contexto aparece como mediador, que estabelece relações dinâmicas entre o aluno e o objeto do conhecimento.

Discussões em grupos, debates permitem que os alunos se expressem de forma espontânea, façam descobertas construam conceitos. Todo esse trabalho deve ser acompanhado pelo professor, oportunizando o desenvolvimento de novas questões que façam os alunos progredirem na aprendizagem, mas nunca como elemento de avaliação individual.

- Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes: Avaliar de forma mediadora requer a observação individual de cada aluno, com atenção ao seu momento no processo de construção do conhecimento. Para isso é necessária uma relação direta, por meio de muitas tarefas orais ou escritas para que se possa entender os motivos das soluções apresentadas, considerando o estágio de pensamento, a área do conhecimento e as experiências de vida dos alunos.

De acordo com a teoria construtivista o erro pode ser visto de forma positiva, mais produtiva e fecunda do que um acerto imediato, pois o aluno vai criando estratégias de ação para alcançar um resultado. Porém nem todos os erros são passíveis de descoberta, Cartorina (1988) aponta que há erros sistemáticos que um aluno consegue e não consegue fazer, erros que aparecem em um processo de descoberta onde os alunos criam hipóteses, num primeiro momento e gradativamente vão sendo reformulado por meio de observação dos fenômenos em suas relações.

Essas hipóteses no processo de conhecimento são os erros construtivos. Nesse contexto a intervenção do professor deve ser desafiador, propondo perguntas ou novas tarefas a fim de confrontar o aluno com outras respostas para defenderem suas opiniões pelo momento do educando.

O que acontece em muitas escolas é o fato do professor corrigir as respostas dos alunos não considerando ou impossibilitando que estes reformulem as hipóteses por meio de suas descobertas. Os estudantes acabam memorizando as soluções sem compreendê-las, não tomando significado nenhum para sua aprendizagem.

Se o educando não entender o assunto, deixará de responder questões, já que a tarefa não apresenta sentido e consequentemente não consegue elaborar uma resposta. Essa situação deve chamar a atenção do professor, exigindo uma reflexão com outros educadores e uma revisão de suas propostas pedagógicas.

- Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizarem as dificuldades de descobrirem melhores e variadas soluções: A autora critica a atribuição de notas nas atividades realizadas pelos alunos. Provas e recuperação repercutem no educando como obrigação, induzindo a memorização, a reprodução de textos do livro e da fala do professor, deixando de lado sua crença verdadeiramente espontânea. É necessário respeitar e valorizar a tarefa dos estudantes, atribuindo significado ao que se observa em suas atividades, superando a ideia tradicional de buscar acertos e erros.

- Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento: Os registros de avaliação visam a responder questões que parecem esquecidas na escola sobre a aprendizagem dos alunos. Se o aluno aprendeu, se ainda não aprendeu, o porquê de não ter aprendido em encaminhamentos foram feitos ou estão por fazer nesse sentido.

A preocupação em atribuir nota as tarefas faz o educador deixar de lado tais questionamentos.

### **Por que corrigir, professor?**

É comum, hoje em dia, se dizer que as “respostas erradas” têm valor para a continuidade da ação educativa, mas três pontos, levantados por professoras municipais de Porto Alegre, ainda geram dúvidas sobre o assunto.

1. Em que medida corrigir tarefas ajuda o aluno a compreender seus erros?

2. Como ajudar o aluno a descobrir novos conceitos a partir de suas primeiras hipóteses (certo ou errado)?

3. Qual o significado (para professores e alunos) do trabalho, tarefa, realizado?

Esse grupo de professoras de Porto Alegre, tentando de responder tais perguntas, eliminou a atribuição de notas e adotou “relatórios de avaliação bimestral e final” como forma de avaliação, modificando também o regimento escolar.

Acabaram com as “provas datadas”, realizando tarefas constantes sem a preocupação com notas, e a análise de aprovação e retenção passou a ser feita a partir do benefício que essa decisão trará para a criança, significa o fim dos parâmetros por nota ou comportamento colaborativo para a aprovação, e colocar o que o aluno aprendeu como critério principal.

Outra grande questão que aflorou ao longo do trabalho foi: “Como corrigir os alunos?”. A intervenção do professor sobre as tarefas completas ou não dos alunos muitas vezes incomodava, pois eles não entendiam o motivo de “corrigir”.

Outros questionamentos afloraram, como: “O que a ação de corrigir significa para pais, alunos e professores?”, “Como trabalhar com os registros observados sem adotar as práticas tradicionais (qualitativa e quantitativa)?” e “É possível, a partir dessas observações adotar uma ação mediadora que provoque o aluno a refletir e descobrir melhores soluções sem a imposição do professor?”.

Não se pode analisar as expectativas de professores, alunos e pais com relação as disciplinas e metodologias de avaliação de forma separada, excluindo uns e valorizando outros pontos de vista, já que as expectativas de ambos devem estar inter-relacionadas para o bom andamento das práticas educacionais.

Sobre a “correção”, quando se utiliza métodos não tradicionais, os pais têm medo dos filhos receberem “instrução” de baixa qualidade, pois tem a impressão de que a nova metodologia é menos exigente, já que valoriza mais as manifestações cognitivas da criança do que as notas obtidas em exames.

A maioria dos pais que não entende esquema de avaliação construtivista, que não classifica por notas os alunos, pede pela volta do tradicional, e os filhos, que estão entre os “temores dos pais” e a “postura construtivista da escola”, tem no adulto o modelo de “saber competente” esperado pela educação, e preocupam-se muito mais em “acertar” do que “construir”.

Com relação à postura do professor que trabalha com o construtivismo avaliativo a autora cita dois modelos:

1. Construtivista modinha: Preocupa-se com os rumos da escola e aceita mudanças, mas carece de estudos aprofundados. Segue metodologias sugeridas pelos coordenadores ou imita colegas, mas não acredita plenamente no que está fazendo. Desenvolve uma metodologia tradicional “fantasiada de construtivista”.

2. Construtivista aprofundado: Sofre com grandes obstáculos entre a “teoria e prática”, o que gera sentimento de insegurança com o trabalho realizado, resultando no retrocesso ao tradicional, isso por medo de não saber mensurar ou atingir os objetivos esperados.

A prática de avaliação, ainda hoje, segue um modelo secular, que segundo a autora é seletivo e excludente, sendo assim são duas posturas opostas, a “classificatória” e a “mediadora”:

1. Avaliação classificatória: Verificar respostas certas e erradas, tomar decisões sobre o aproveitamento, aprovar ou

reprovar a partir desse aproveitamento (método tradicional de “certo/errado”).

2. Avaliação mediadora: Analisar as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem de forma a exercer uma ação educativa que lhe ajude na descoberta de novas formas de encontrar soluções (acesso gradativo do aluno ao saber).

Tradicionalmente a escola enaltece os procedimentos competitivos e classificatórios de avaliação (certo/errado), e nesse modelo dificilmente o professor chama a atenção do aluno por uma “resposta interessante”, mas sim pelos erros, com as seguintes afirmações, “O que é isso?”, “Não entendi”, como se o erro, ou a forma diferente de pensar do aluno, como se o pensar diferente fosse algo absurdo ao seu entendimento de resposta certa.

A visão “Positivista” vai além do tradicional e trata com os “absurdamente certos e errados”, isso na visão do professor, o que dá um forte tom de autoritarismo na prática docente, mesmo que o professor acredite não ser autoritário.

Segundo Kamii (1991, p. 23), “Infelizmente, várias escolas tem a tendência de exigir respostas corretas”, pois isso inferioriza o ponto de vista e a processo de criação de hipóteses do aluno. A solicitação de certo/errado faz o aluno ter dependência da “palavra final” do adulto, interiorizando seu trabalho e entendendo a escola como um espaço que está ali para “classificá-lo”.

O professor que segue esse modelo classificatório de conhecimentos dos alunos arma-se de critérios, métodos e padrões avaliativos. A avaliação torna-se um meio de comprovar o juízo final do professor em aprovar ou reprovar o aluno.

Conhecimentos impostos de forma pronta e com a “resposta correta absoluta” tiram do aluno a possibilidade de criar sua própria metodologia para chegar à resposta certa, e fortalece o medo de errar.

Ao refazer alguma atividade professor e aluno devem ter em mente que esse processo está em busca da compreensão do erro, refazer sem reflexão é insignificante ao desenvolvimento cognitivo do educando.

Enquanto a perspectiva tradicional das respostas prontas pune o aluno pelos erros, a construtivista o faz pensar, valorizando o trabalho do aluno. Deve-se considerar a dificuldade do aluno e criar meios de induzi-lo a compreender o erro e corrigi-lo, sem dar a ele a resposta esperada logo de cara.

Considerar, valorizar, não significa observar e deixar como está, mas sim refletir teoricamente e planejar situações provocativas ao aluno.

Certo/Errado: Visão secular de avaliação. Não é fácil para os pais, coordenadores e professores abandonarem essa visão, ainda mais que a visão construtivista de avaliação exige confiança de todos para dar certo, e para isso é preciso que a escola envolva a família nesse processo.

No construtivismo a avaliação está voltada ao socioafetivo e ao cognitivo, e não classificação por notas, isso gera surpresa aos alunos, que precisam mensurar de imediato seu trabalho, e o método que conhecem é a nota.

Durante os trabalhos escolares os alunos exigem que o professor preste atenção na sua atividade, comente e escreva algo a respeito. Comentários com caráter de questionamento valorizam e desafiam o aluno a prosseguir na construção da aprendizagem (método construtivista).

Diferente da censura do modelo tradicional, que faz o aluno apagar, mudar suas ideias particulares, o construtivismo aponta seus avanços e encaminham questões que o auxiliam a encontrar as respostas adequadas.

A avaliação torna-se disciplinadora, punitiva e discriminatória quando utiliza notas, conceitos e métodos de

classificação de alunos (os que não tiram notas tão boas sentem-se excluídos, inferiorizados).

O sistema exige notas, mas não exige que os professores usem avaliações classificatórias para mensurar o aproveitamento dos alunos. Essa forma de medir pode comprometer os progressos escolares dos alunos, pois eles comparam entre si suas notas e classificam uns aos outros de burros ou inteligentes.

A ação mediadora não pode ser uniforme, já que os erros dos alunos seguem cursos diversos (não existe um padrão para o erro). É necessária a reflexão teórica sobre cada resposta do aluno. Não dá para desenvolver procedimentos de intervenção que sirvam de regras gerais (verdades absolutas).

A tentativa de inverter a hierarquia tradicional (resposta certa é valorizada e o erro é punido) não deve seguir extremos, pois nenhum extremo é válido, mas é preciso trabalhar para que os alunos entendam que o “erro não é um pecado”, pois isso fará com que eles fiquem mais confiantes em perguntar e comentar suas tarefas, já que o peso da punição será inferiorizado.

Deve-se aplicar a ação mediadora entre uma tarefa do aluno e a posterior, analisando o entendimento dele sobre o assunto trabalhado e criando métodos que favoreçam a criança na construção de um saber competente, próximo da “verdade científica” vigente.

Cada tarefa do aluno é uma etapa de sua evolução cognitiva, e isso não dá pra somar, classificar ou medir por notas. O grande receio da família e da sociedade, que estão acostumadas com o método tradicional é que o método de registro do professor sobre as avaliações seja superficial, que não mostre realmente o desenvolvimento real do aluno.

Quando a correção é feita respeitando a criança em suas etapas de desenvolvimento o professor deixa de analisar friamente o “certo e errado” e analisa o que o aluno “aprendeu e não aprendeu”, reflete sobre o que ele “ainda” não sabe e o que pode “vir a ser” aprendido.

**HORN, Maria da Graça  
Souza. Sabores, cores, sons,  
aromas: a organização dos  
espaços na Educação Infantil.  
Porto Alegre: Artmed, 2004**



**Resenha de “Sabores, cores, sons, aromas – A organização dos espaços na Educação Infantil”<sup>14</sup>**

O livro aborda uma pesquisa da autora Maria da Graça de Souza Horn focada na organização dos espaços na educação infantil. A autora introduz os relatos de sua pesquisa com um embasamento teórico sobre o assunto em questão, tratando primeiramente do histórico desses espaços, como vêm se organizando através dos tempos e por que. Também trata da visão social do professor e de sua formação, necessária para que seja possível uma grande mudança na Educação Infantil neste quesito. Ela retrata, em suas experiências, dúvidas e medos dos educadores envolvidos, sem, porém, julgá-los, adotando uma postura compreensiva e auxiliadora. O livro traz o relato detalhado de toda a experiência que teve com três turmas de Educação Infantil, suas professoras e toda a equipe escolar nesta escola de Porto Alegre – RS onde fez sua pesquisa, dando voz a todos os lados, a coordenadora, as professoras e as crianças, registrando todo esse processo (desde as reuniões e interações da coordenadora com as professoras, até as mudanças que gradativamente foram ocorrendo nas salas) com texto, imagens e citações

<sup>14</sup>HORN, M. G. S - <https://bit.ly/2LEFDp2>

desenvolvidos. O livro não dá receitas prontas para a organização dos espaços na educação infantil, e sim dá todo o embasamento necessário para que cada educador possa fazê-lo da melhor forma considerando seu próprio contexto. Além disso, o livro tem o poder de instigar e empolgar o professor para a realização dessa mudança tão importante, que começa dentro de cada um.

Organizar o cotidiano da criança na Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos no nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe com o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disso, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. Um educador atento deve observar, ouvir e sentir as crianças e o ambiente para definir quais as intervenções necessárias para melhorá-lo. A organização e reorganização do espaço deve ser reflexo das necessidades e vontades das próprias crianças.

O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. No que se refere à organização das atividades notempo, nas escolas de Educação Infantil, são necessários momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e históricas das crianças (menores ou maiores). Nesse sentido, a organização do tempo nas creches e pré-escolas deve considerar as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação, higiene de cada criança, levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode provocar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

As escolas de Educação Infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, a concepção pedagógica do professor será refletida no modo com que os espaços são organizados. Uma professora com uma concepção empirista, por exemplo, tende a centrar o espaço nas suas próprias necessidades. Já outra com concepção apriorista, centraria o espaço todo na criança minimizando suas possibilidades de intervenção.

Investir na formação dos profissionais que atuam nessa área é um dos caminhos a serem seguidos. Historicamente esses educadores têm sua prática ancorada no fato de ter paciência, de gostar de criança, de não ter uma formação profissional, de ter um trabalho próximo as suas casas, etc. Além da formação superior dos professores, são de extrema importância os cursos e oficinas que proporcionam aos mesmos uma atualização constante, proporcionando o embasamento teórico necessário para melhorar a prática

pedagógica e romper com esse histórico da profissão que ainda é presente em nosso dia-a-dia.

A medida que o adulto alia-se a um espaço que promova descentração de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intervenção direta. Segundo a autora, este processo é inicialmente trabalhoso, até as crianças adaptarem-se a liberdade de escolha, pois na maioria das vezes são acostumadas justamente ao contrário. Nesse sentido, a intervenção do professor se faz muito necessária na fase inicial, porém com o tempo essa situação de autonomia é muito benéfica em todos os sentidos, resolve muitos “problemas” de agitação e agressividade que eram na verdade reflexo do descontentamento com o antigo sistema.

Para a criança brincar e exercitar sua capacidade de compreensão e produção de conhecimento, é essencial que haja um espaço em sala de aula organizado visando a esse objetivo. A forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. A organização do espaço pode ser uma grande aliada na construção do conhecimento desde que feita visando as necessidades e vontades das próprias crianças, oferecendo diversidade e múltipla escolha de atividades. Também pode ser a grande vilã da prática pedagógica, se organizada de forma a limitar a autonomia, a participação e a liberdade dos alunos, o que muitas vezes os deixa agitados por estarem ociosos ou insatisfeitos com esta organização. De modo geral, os educadores tem preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não prevêem espaços para tarefas coletivas e tem dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento.

#### POR QUE É IMPORTANTE ORGANIZAR OS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Espaço é o mediador das relações sociais através das trocas que ocorrem. A brincadeira para as crianças é uma forma de oportunizar fantasiar vivências que no dia-a-dia não são possíveis de se realizar de forma real. Para elas, é totalmente satisfatório protagonizar o papel de cozinhar, lavar, passar, dirigir, construir e criar enredos a partir destas ações.

A necessidade dos trabalhos individuais vêm também da própria instituição ou dos pais que os exigem em certa quantidade como registro. É realmente notável a dificuldade que observo na maioria de minhas colegas de trabalho, e por vezes em mim, de deixar as crianças livres para escolherem. Isso vem de uma relação de confiança construída aos poucos. Os estrados foram retirados e os cantos de castigo desapareceram; porém, na realidade, isso não significou que de fato tenham sido “retirados”. Percebemos que muitas vezes estes são apenas substituídos ou disfarçados por outras práticas de igual significado. Existem muitos outros meios de exercer a dominação sobre a criança que fazem parte do dia-a-dia das escolas.

“A escola para crianças pequenas deveria ser um lugar onde elas pudessem ter um contato mais próximo com a natureza, conviver com animais e plantas e mexer na água e na terra.” Esta citação afirma justamente o contrário da escola onde trabalho. Além de os pequenos terem pouco contato com a natureza em casa (muitos moram em apartamentos) a escola orienta as professoras a limitar seu contato com seus elementos, para evitar que a criança se suje. Além de que, que eu saiba, na maioria das escolas é vedada a presença de animais.

Destaca-se também, a importância dos jogos que desenvolvem a capacidade criadora dos alunos, utilizando materiais simples, como bolas, cilindros e cubos. Por vezes investimos somente em brinquedos prontos, buscamos estes para nossas salas e alegamos que a falta de verba para estes

diminui as possibilidades de brincadeira na sala de aula, quando na verdade o que realmente instiga a criança são os brinquedos com os quais ela pode criar, aqueles que pode modificar, construir, desconstruir, reconstruir. Entre muitos educadores infantis, a ideia do modelo, da receita, é bastante usual. Copiam-se atividades, reorganizam-se espaços sem considerar o contexto da instituição, a trajetória do grupo, suas necessidades e seus desejos.

Quando não há um processo de aprofundamento teórico, discussão, levantamento de hipóteses, quando se cria uma obrigatoriedade e se exige das professoras uma mudança nos espaços, o que mais poderá ser observado será uma cópia de outros espaços visitados ou observados, pela falta de embasamento e tempo para observar e sentir o ambiente e as necessidades das crianças.

O espaço nunca é neutro. A forma como o organizamos transmite uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador quer fazer chegar à criança. O espaço é um aliado da prática pedagógica, se construído com sabedoria e de forma reflexiva. Do contrário pode vir a dificultar e prejudicar a prática pedagógica, se distanciando das intenções do educador. Por vezes o educador tem determinada intenção, mas não tem a sensibilidade de identificar os elementos espaciais que podem colaborar ou dificultar sua concretização.

O espaço não deverá ser somente um local útil e seguro, mas também deverá ser agradável e acolhedor, revelador das atividades que nele as crianças protagonizam. E torná-lo agradável e acolhedor, é, também, tarefa das crianças, em conjunto com o professor. Estes devem ser ouvidos e também devem ajudar manualmente na construção destes ambientes que são direcionados para elas próprias.

Apesar das combinações feitas serem um modo democrático de relacionamento, a organização do espaço, ao impedir a liberdade das expressões lúdicas das crianças, cria uma dicotomia entre corpo e mente, ou seja, entre razão e emoção. Praticamente todas as turmas de educação infantil tem seus combinados. Não correr na sala de aula, não gritar, não agredir, mas é necessário observar se a organização da sala e da turma facilita o cumprimento desses combinados. Se os alunos não tem nenhuma atividade que os instigue, vão acabar se agitando e consequentemente descumprindo as combinações.

“Um coelho de verdade visitara a sala do maternal. Quando as crianças maiores perceberam que havia um coelho em uma das salas, saíram todas correndo. Cercaram o bicho, cheias de curiosidade. As professoras, muito aflitas, “recolheram” todas as crianças, dizendo que não era hora de ver o coelho, pois tinham outras coisas para fazer”. Segundo a autora, o educador precisa de sensibilidade para valorizar situações ricas como essa, em que surgiu o interesse pelo coelho. Sempre ouvimos e repetimos que os projetos devem ser formulados em cima do interesse dos alunos, porém quando surgem situações de interesse muitas vezes as cortamos em favor da rotina. Seria um bom momento para questionar e instigar os alunos. As mudanças, de modo geral, geram conflitos nem sempre absorvidos pelas pessoas, ainda mais quando abordamos propostas inovadoras em ambientes escolares. Qualquer mudança causa um espanto, porque tira os envolvidos da zona de conforto.

No ambiente escolar as mudanças no espaço, na rotina, no método de ensino, devem ser propostas com um subsídio da direção e coordenação e com tempo e paciência para ser realizado, do contrário cai na obrigatoriedade, na receita e na cópia. Essa postura reflexiva do professor deve ser permanente, inserindo-se em uma relação analítica com a ação. É um processo de articulação entre o fazer e o refletir sobre esse fazer, o qual, por sua vez, apresenta rupturas, avanços e retrocessos. O professor que reflete sobre sua prática jamais está satisfeito, jamais fica estagnado.

Questionar a si mesmo e suas práticas é fundamental, pois professor nenhum sabe de tudo ou está “pronto”, cada experiência é um novo desafio. É importante, também, estar aberto a novos conhecimentos e ideias.

**IAVELBERG, Rosa. O  
desenho cultivado da criança.  
Prática e formação de  
educadores. Paperback, 2006**



**O "Desenho Cultivado"**

A palavra ‘cultivado’ no título do livro remete-se à noção de cultura como a de semear, arar, adubar, cuidar e colher, e é ilustrativa da linha que o texto segue: superando a visão tradicional de ensino de arte como mero domínio de técnicas e cópia de modelos, e a visão escolanovista de livre expressão e espontaneísmo, a tese do livro é a de propor uma arte-educação que leve em conta as experiências prévias do aluno, sua vivência cultural, seu conhecimento de mundo, suas habilidades e necessidades, e ajude-o a avançar em seus conhecimentos, *“caminhando de níveis de menos saber para níveis de mais saber”*.

A feliz escolha do termo ‘cultivar’ ilustra bem o trabalho do professor nessa proposta: o de conhecer bem o solo, semear conhecimentos e vê-los crescer e frutificar. Nem tudo está sob seu controle: há o clima, as pragas, os imprevistos. Mas se ele tem conhecimento de seu ofício, muito pode fazer: corrigir o solo, retirar as pedras, criar um sistema de irrigação, colher no tempo certo.

Não há um fruto igual a outro, ainda que todos sejam bons e saborosos. E cada fruto carrega consigo a semente, capaz de gerar outras árvores, outras vidas, em um ciclo cujo fim o semeador sequer vislumbra...

*“Desde a educação infantil podemos propiciar um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo o universo cultural das crianças, trabalho que pode seguir orientado pelas idéias em ação das crianças. Essas idéias, motores dos atos de desenho, são construídas, primordialmente, na prática desenhista e na interação de cada um com a diversidade dos desenhos presentes nos ambientes.”*

Na introdução do livro propõe-se uma visão do desenho infantil que foge da idéia de dom, talento ou aptidão, esclarecendo a opção por uma visão construtivista do desenho como “objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e influenciado pela cultura”, acessível a todos através do ensino-aprendizagem, que caminha *“do pré-simbolismo à construção de poéticas próprias, com marca pessoal e diversidade cultural”*. Traça-se um contexto histórico do ensino de desenho na escola, contrastando duas visões: a tradicional e a renovada, com idéias que podem ser sintetizadas no esquema abaixo:

**Tendência Tradicional:**

- Calçada na concepção neoclássica.
- Propostas de desenho natural, decorativo, geométrico e pedagógico (para ilustrar aulas)
- Didática de cópia de modelos e treino de habilidades, exercícios para fixar pela repetição e aprimorar a destreza motora.
- Passos de progressão sucessiva, do mais fácil para o mais difícil, do simples para o complexo.
- Não se consideram as diferenças individuais
- Ensino centrado na autoridade do professor



- Conteúdos: noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas, perspectiva.
- Ênfase no produto.

### Tendência Renovada

- Concepção de desenho como atividade expressiva, livre, e natural da infância;
- Didática de exploração livre de materiais e técnicas
- Estímulo à imaginação e à criatividade
- Liberdade compreendida como qualidade livre de influências do meio
- Pensar, sentir e perceber.
- Ensino centrado no indivíduo.
- Ênfase no processo e no desenvolvimento do potencial criador

Nesse capítulo faz-se também um apanhado histórico dos congressos internacionais de desenho presente na obra *Estética e Pedagogia*, de Irena Wojnar, que mostra como as concepções de desenho e de seu ensino foram evoluindo ao longo do século XX, rompendo com uma visão onde o aprendizado se dá por introjeção de modelos sem interpretações ou transformações pessoais a um trabalho de criação pessoal. Uma das conquistas destacadas é a visão de erro na produção infantil, que passa a ser considerado parte do processo de desenvolvimento e não como algo a ser corrigido pela intervenção do adulto. Outra conquista é a noção de uma educação estética, ideal da escola renovada e que se torna paradigma para a formação geral do indivíduo. A psicologia e o estudo psicológico do desenho da criança, a partir da segunda metade do século XIX, permitiu que avanássemos em nossa concepção do desenho infantil sob uma perspectiva de criação e de jogo. Com base em Piaget, o texto explicita alguns conceitos de desenvolvimento infantil e seu reflexo na produção dos desenhos:



No período sensório-motor a inteligência da criança é eminentemente prática, a criança assimila o mundo através de suas percepções e não há ainda a possibilidade de representação. Sua produção gráfica expressa o jogo de exploração e imitação que é a pré-figuração. Aos poucos a criança torna-se mais consciente da ligação entre os seus movimentos e os traços no papel, o que a estimula a variar esses movimentos.

*"No final do período sensório-motor, segundo Piaget, surge uma função que autoriza representar, tomar uma coisa por outra, diferenciar um significado (coisa, objeto, acontecimento) de um significante (sua representação – linguagem, gesto, imagem mental). O desenho, enquanto símbolo, é representação singular, como o desenho de uma cadeira, feito por uma criança.(...) No sensório-motor a criança não sabe representar, sua inteligência é prática, sabe fazer, age no plano do êxito."*



Figura 2: Tarsila, 3 anos, lápis de cor sobre folha no caderno de desenho

Ao passar das garatujas para as primeiras representações figurativas, a criança mostra uma evolução notável: a percepção de que se pode representar graficamente o real. Ela muda do pensamento cinestésico para o imaginativo, colocando intenção representativa no que desenha, percebendo que outros podem atribuir-lhe significado, e fazendo do desenho uma forma de comunicação com o outro.

*"O jogo caminha do jogo de exercício (repetição de ações pelo prazer das sensações e movimentos) para o jogo simbólico, o faz-de-conta que pode ter o corpo como instrumento ou ser projetado em objetos com os quais a criança brinca só ou com seus pares. Na sucessão ocorre o jogo de regras em que os participantes acomodam seus esquemas a uma regularidade que dinamiza a participação de todos"*

Os esquemas propostos por Piaget não são sucessivos, mas inclusivos. Em relação ao desenho pode-se dizer que as crianças, mesmo sendo capazes de operar em um nível mais sofisticado, podem sempre recorrer aos níveis anteriores se assim o desejarem. Assim é que Matheus, nesses dois estudos de movimento e formas (desenhos espontâneos feitos por sua escolha em um momento de atividade livre) escolhe não desenhar figurativamente, e uma leitura precipitada poderia ver nesses desenhos garatujas.

A concepção contemporânea de desenho finca suas bases quando, em meados do século XX, psicólogos, antropólogos historiadores, teóricos de arte e educadores partem da documentação e da análise de trabalhos de crianças para, operando em uma perspectiva pedagógica, genética ou psicológica, compreender sua gênese e desenvolvimento. Avançando rumo a pesquisas interculturais e de diálogos dos desenhos com a cultura, começou-se a perceber as constâncias estruturais, ou seja, o que era comum aos desenhos de crianças de vários lugares e tempos, e também as diferenças simbólicas que esses desenhos traziam, delineando as teorias que atualmente sustentam o ensino de desenho.

A concepção de desenho na escola contemporânea ou construtivista, defendida pelo livro, parte das necessidades e interesses da criança mas inclui em seu universo a cultura, sem que com isso ela perca sua autoria, seu protagonismo. Através do conhecimento da realidade a criança reelabora seus próprios conhecimentos. Ao dialogar o outro, suas idéias e experiências (seja este outro o colega ao seu lado, o professor ou um artista que se estuda) a criança tem a oportunidade de comunicar suas idéias, ouvir as dos outros, repensar suas próprias idéias e reelaborá-las, avançando assim para um conhecimento mais sólido, sem perder sua marca pessoal.

*"Além do conhecimento de si mesma, que a criança tem ao desenhar, ganha compreensão do mundo. Ela desenha porque existe desenho no mundo. Aprende a ver e a executar o que vê. Tende a assimilar níveis de conhecimento e produção artística e estética cada vez mais complexos, agindo sobre os objetos de*



conhecimento (desenhos) de diversas culturas, tempos e lugares.”



Isabela, aos 5 anos, lápis de cor sobre cartolina



Isabela, aos 7 anos, lápis de cor e caneta hidrocor sobre sulfite

Ambos os desenhos acima foram feitos pela mesma criança com dois anos de intervalo, e é possível compará-los porque mostram a visão de figura humana.

A influência das vivências culturais que a criança demonstrou em seu segundo desenho podem ser notadas através da colocação de uma placa de endereço, pelo uso do véu transparente na odalisca e na sofisticação dos adereços e penteados.

A cultura influencia as crianças em suas produções, seja na escolha de temas, seja na forma de expressão, pois o repertório visual com o qual a criança tem contato através das apreciações de pinturas, desenhos, esculturas, propagandas, trabalhos dos colegas, etc, serve de referência para suas produções.

A criança age com autoria, criatividade e imaginação, mantendo suas possibilidades de auto-expressão e ao mesmo tempo, agindo informada pela cultura. Esse é o conceito de desenho cultivado proposto pelo livro.

Cabe ao professor, no ensino de arte, propiciar situações nas quais as crianças vivenciem oportunidades de apreciar obras de arte, suas próprias produções e as de seus pares, criar e produzir suas obras, e refletir sobre elas.

Conhecer as características do desenho infantil, como se dá sua gênese e seu desenvolvimento, e como intervir para promover avanços é essencial. Por isso, uma parte do livro traça um panorama conceitual das principais idéias sobre o desenvolvimento do desenho na infância.

## O desenvolvimento do desenho

A autora propõe a compreensão do desenvolvimento do desenho não por fases, como se fossem fechadas e progressivas e ocorressem conforme o amadurecimento da criança, mas através de momentos conceituais, o que implica em considerar, além de uma base genética do desenvolvimento cognitivo (vista como possibilidade, e não como determinação), as oportunidades educativas vividas pela criança na construção de seu conhecimento sobre arte.

Essa visão desloca radicalmente o eixo do trabalho, que não está posto sobre a criança ou sobre o conhecimento, mas sim sobre a relação da criança com o objeto de conhecimento. Nessa proposta, o papel do professor é o de promover situações de aprendizagem onde as crianças coloquem em jogo todos os seus conhecimentos prévios, tenham uma situação-problema para resolver e sejam desafiadas e incentivadas a pensar sobre o conteúdo e também sobre o conhecimento.

O desenho é visto como uma das linguagens da criança cujo desenvolvimento depende das experiências de aprendizagem que vivenciam.

Uma leitura contemporânea de Piaget permite que se afirme que as estruturas por eles propostas são possibilidades, na medida em que *“nos fazem iguais pelas tendências cognitivas e diferentes ao mesmo tempo pelas marcas culturais”*.

O livro recupera idéias de alguns teóricos que dedicaram-se à compreensão da evolução do desenho infantil, tais como Franz Cisek, Viktor Lowenfeld, George-Henri Luquet, Florence de Mèridieu, Rhoda Kellogg, recorrendo sobre suas principais idéias e contribuições à compreensão que atualmente temos do percurso criador desenvolvido pelas crianças ao desenhar.

## Bases Teóricas Contemporâneas

Em função do espaço resumido desta resenha, passo a enumerar algumas idéias propostas neste livro e seus teóricos:

### Elliot Eisner:

Propõe o uso de imagens no ensino do desenho.

Defende que os modos como as crianças se expressam nas artes visuais depende de habilidades cognitivas adquiridas, influenciadas por habilidades aprendidas e tendências biológicas.

Enumera as habilidades dinâmicas envolvidas no desempenho em artes: desenvolvimento, situação e habilidades cognitivas.

O papel do professor é o de projetar situações que promovam o desenvolvimento dessas habilidades.

### Fernando Hernandez:

Vê o ensino de arte como cultura visual, com foco na consciência crítica, na função social das imagens e na história do olhar.

Relaciona a educação em artes e a formação pessoal como um todo.

Propõe uma educação para a diversidade, através de projetos de trabalho interdisciplinares que trabalham competências, habilidades e valores, preservam o significado social e o sentido para o aprendiz.

Tem como objetivos favorecer o conhecimento para a compreensão do mundo, o desenvolvimento físico e o desenvolvimento criativo.

Faz uso das tecnologias de comunicação e informação, considera a diversidade dos estudantes e os interesses individuais, promove aprendizagens colaborativas e socialização.

### Kerry Freedman

A educação em artes visuais ocorre dentro e fora da escola, no campo da cultura visual, por todos os ciclos escolares

O contato com objetos, idéias, crenças e práticas de nossa experiência visual formam nosso pensamento sobre o mundo e nos habilitam a incorporar novos conhecimentos.

Os saberes são históricos.

Os alunos formam uma comunidade interpretativa.

Os conhecimentos são produzidos em contextos de interpretação e representação, e são ressignificados pelos aprendentes.

Incorpora a teoria vigotskiana e as novas leituras de Piaget, que relaciona, as aprendizagens aos contextos culturais onde ocorrem.

### A intervenção educativa

Em uma perspectiva atual de arte-educação, apoiando-nos nas idéias e descobertas dos teóricos anteriormente citados, temos um papel importante na proposição de situações de aprendizagem que permitam às crianças avançarem em seus conhecimentos sobre arte.

Muito mais do que assistir passivamente o amadurecimento da criança rumo a níveis posteriores de elaboração cognitiva, ou do que propor exercícios de cópia e repetição para que as crianças introjetem o conhecimento, o professor, como mediador entre a criança e o conhecimento, proponente de situações-problema e facilitador das aprendizagens deve planejar, realizar e avaliar as atividades colocadas aos alunos de forma que possam mobilizar seus conhecimentos prévios, resolver desafios propostos, compartilhar idéias, cooperar e colaborar, construir novos conhecimentos e apresentá-los aos seus pares.

Para estar à altura desse papel, o professor deve ter um sólido conhecimento sobre o desenvolvimento infantil como um todo e em artes especificamente, e desenvolver o hábito de observar, documentar e analisar as interações e produções infantis para agir sobre a sua realidade específica.

Colocando-se continuamente questões e refletindo sobre sua prática, sobre o desenvolvimento de seu grupo de alunos e sobre cada aluno em particular, poderá escolher os caminhos a seguir, as atividades a propor e as decisões a tomar.

Assim, o papel do professor reveste-se de nova importância. Ele não é um mero executor de tarefas, mas alguém que constrói e reconstrói continuamente seu próprio conhecimento didático.

O livro apresenta relatos de experiências vividos pela autora como professora, fornecendo um rico modelo para análise que pode servir de ponto de partida para que o professor desenvolva seus próprios projetos.

Três propostas são sugeridas para favorecer a aprendizagem do desenho: desenhar muito e com frequência, realizar observações de desenhos de colegas e de produtores de desenhos da comunidade e de outros artistas, e a realização de desenhos de imaginação, de memória e de observação de outros desenhos ou do mundo físico.

Idéias práticas como a construção de um portfólio eletrônico, a retomada de trabalhos após algum tempo, a realização de conversas para compartilhar estratégias desenhistas, a valorização da produção infantil para reforçar a autoconfiança, a proposição de variados suportes e materiais para apoiar a pesquisa em desenho, a realização de oficinas de desenho.

Identifiquei-me bastante com os relatos sobre asseqüências de atividades em desenho: uma que teve por base os trabalhos de desenhos com linhas de Flávio Mota, com quem a autora também tinha um vínculo afetivo, por ter sido sua aluna. Outra de argilografia e impressão com tinta guache sobre papel. (uma idéia excelente que eu jamais teria antes de ler o livro). Outras propostas de trabalho com

fotografia de desenhos sobre a pele e aproximação com a tatuagem.

Como professora e coordenadora pedagógica, também quero compartilhar um pouquinho do que tenho realizado e apoiado em termos de arte-educação, e o meu deslumbramento com o modo das crianças aprenderem e expressarem-se em seus trabalhos. Tomo a liberdade de contar um pouco dessa experiência, tentando estabelecer vínculos com as idéias propostas no livro.

O desenho abaixo foi feito a partir da apreciação de algumas obras de Romero Britto, nas quais a professora propunha questões como: Que formas há nesses trabalhos? Quais cores ele usou? O que o artista fez primeiro? O que vocês acharam dessas obras? A proposta de desenhar com pincel e tinta preta para posteriormente utilizar as cores primárias que, inicialmente, parecia difícil à professora, mostrou-se possível para esta criança, que mostrou na pintura traços semelhantes ao que produzia habitualmente nos desenhos.



Tarsila, 5 anos, guache sobre canson com pincel



Isabela, 6 anos, registro de excursão realizada com a escola. Lápis de cor e caneta hidrográfica sobre sulfite.

A perspectiva retratada nesse desenho, com a professora em pé e de frente para o observador e as crianças sentadas, de costas e com as pernas cruzadas, mostra como esta criança realizou observações de situações vivenciadas, e como pensou sobre as possibilidades de retratar essa realidade. Apesar da aparente fidelidade ao real, nem o gênero das crianças (todas meninas), nem as características físicas de todas, e nem a quantidade são exatas. Aparentemente essas questões não foram tão importantes para a criança quanto as formas que buscou expressar, que dominaram seu interesse. Esse é um desenho de memória.

*"Considera-se que, ao desenhar, a criança use cognição e sensibilidade e mais a experiência que tem diretamente com o desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive, por si ou com mediação de outros (crianças e adultos). Não se deve*



*deixar de observar que o fato de a criança sofrer influência das culturas, fenômeno incorporado pelas didáticas contemporâneas da arte, não significa perda de liberdade de seleção e escolha do sujeito criador nos atos de aprendizagem. Em outras palavras, não se trata de aprender a desenhar relendo ou copiando modelos de imagens da arte, ou seguindo passos impostos pelo professor para aprender a fazer determinados desenhos, mas de assimilá-los aos próprios esquemas desenhistas, no contato com os códigos da linguagem, gerados nas diferentes culturas e épocas, em sua abertura à singularidade dos desenhistas individuais, que se desenvolvem seus percursos de criação pessoal, agora informados pelas culturas”*

É comum propor às crianças o desenho da família, pois além do interesse que as crianças têm em representar aquilo que lhes é afetivamente significativo, esta é uma maneira de incentivar o desenvolvimento do desenho da figura humana. Nesses desenhos frequentemente se percebe que a proporção é medida pelas crianças e, termos afetivos. Nesse caso a menina se representa no centro, usando a mesma cor para si e para a mãe, que desenha maior do que o pai. Observa-se também a inserção espontânea do alfabeto, que ela copia de um mural na classe, mostrando seu interesse pela linguagem escrita.

Este é um desenho de imaginação.



Tarsila, 5 anos. Lápis de cor e caneta esferográfica sobre sulfite

Em uma série de desenhos de observação do espaço as crianças começaram a desenvolver noção de perspectiva. Nesse desenho é curioso perceber como essa noção se mistura à idéia de transparência, característica do desenho infantil observada por Lowenfeld.



As crianças se preocupam com a leitura que o outro faz de sua obra, e esforçam-se para tornar inteligíveis suas idéias. Em rodas de apreciação de trabalhos das crianças podemos notar como cada produção influencia as demais: é comum que as crianças imitem umas às outras tanto nos temas que escolhem

quanto nas tentativas de representar suas idéias. A imitação é um recurso cognitivo para o aprendizado. Ao ver um colega desenhar um objeto de determinada maneira e tentar imitá-lo, a criança experimenta formas diferentes de representar, enriquecendo suas habilidades. Não se trata aqui de uma mera cópia do modelo do outro, mas sim de uma tentativa de representar de uma outra maneira, como se com o olhar do outro.

As crianças valorizam as formas, a simetria, as cores. As vivências e experiências de desenho que têm dentro e fora da escola lhes permitem ampliar suas possibilidades de expressão e desenvolver características pessoais que são identificáveis por seus professores e colegas.

*“Opera-se com o outro para jogar, ler desenhos, mostrar desenhos e o outro é também o interlocutor, ou destinatário imaginário, dos desenhos que a criança realiza”*

As crianças frequentemente dedicam-se a seus desenhos com afinco, seriedade, concentração. Levam muito a sério suas produções, querem vê-las respeitadas e gostam de expô-las e falar sobre elas. Isso porque sabem que seu desenho é de fato importante.

A autora conclui seu texto falando sobre a valorização do desenho na escola, advinda do reconhecimento, também por parte dos adultos, de sua importância para o desenvolvimento do ser humano como um todo.

Destaca que todos podem aprender a desenhar, e que *“Cabe à escola abrir o leque no ensino das diversas áreas de conhecimento. Situamos a área de arte que, entre outras linguagens, circunscreve a aprendizagem do desenho que, aprendido na escola, certamente promoverá a participação cultural dos alunos e a interação com a diversidade das culturas”*

Para mim foi uma experiência de aprendizagem muito significativa participar das aulas, ler os textos e pensar sobre minha prática como educadora. Meu olhar será outro daqui para frente, mais crítico, informado e embasado teoricamente, e espero poder contribuir para uma educação em arte melhor. Fiz duas perguntas sobre desenho às minhas filhas.

Eis as respostas:

#### O que é desenho?

- Desenho é uma coisa que não é rabisco nem escrita (Isabela, 7 anos)

- É uma coisa que as crianças gostam de fazer no papel, e que pode usar giz de cera, lápis, canetinha, e com carvão, e com tinta e com a mão. (Tarsila, 5 anos)

#### Por que a gente desenha?

- As pessoas gostam de desenhar, mas tem alguns que não gostam. Eu gosto porque algumas vezes pode fazer um desenho para dar de presente para sua mãe, ou pode escrever um cartão, uma carta. Eu gosto de desenhar uma cidade, uma natureza, uma casa, cachorro, sapo, eu gosto de desenhar tudo. Quando é pintura não é pra desenhar, é pra pintar. (Tarsila, 5 anos)

- Eu desenho porque eu tenho vontade de desenhar, porque é legal, porque não é uma obrigação, a gente desenha se a gente quer. (Isabela, 7 anos)

<http://arteirinhos.blogspot.com.br/2008/09/resenha-ilustrada-do-livro-o-desenho.html>

**KISHIMOTO, Tizuko**  
**Morchida. (Org.). Jogo,**  
**brinquedo, brincadeira e a**  
**educação. São Paulo: Cortez,**  
**2009**



**Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**

**O jogo e a educação infantil**

*Tizuko Morchida Kishimoto*

Não é nada fácil dar uma definição do que seja um jogo. Ao pronunciarmos a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diverso. Eis que os jogos podem ser políticos, adultos, de crianças, como amarelinha, xadrez, contar histórias, quebra-cabeça.

Ainda que a terminologia usada seja a mesma, cada um possui características específicas. No conto de fadas, por exemplo, há um forte predomínio da imaginação, no xadrez temos a movimentação das peças, ao brincar de encher copinhos com areia, há satisfação de manipular o objeto. Quando se constrói um barquinho de papel, temos a representação mental do objeto, com a habilidade para manuseá-lo.

O que pensar de um jogo político ou esportivo? Quais são os elementos que o caracterizam? Qual a diferença entre o futebol profissional e o de várzea?

Na partida de xadrez, temos regras externas que orientam as ações de cada jogador, sendo que essas ações dependem da estratégia do adversário. Contudo, nunca se tem a certeza do lance que será dado em cada passo do jogo.

Será que um gato que rola uma bola tem o comportamento igual ao de uma criança que brinca com a bola? A criança tem escolha de seus atos, escolhendo deliberadamente brincar, já no caso do gato, temos os instintos biológicos do animal.

A boneca é brinquedo para uma criança que brinca de "filhinha", mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração.

Ampliando a complexidade entre materiais lúdicos, alguns são chamados de jogos e outros de brinquedos.

O jogo é entendido como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, possui um sistema de regras e um objeto. As línguas atuam como fontes disponíveis de expressão e exigem o respeito de certas regras de construção que não tem nada a ver com o mundo.

Eis que a noção de jogo não nos remete à língua particular, ciência, mas sim, ao uso cotidiano.

O jogo, enquanto fato social, assume o sentido que a sociedade lhe atribuir, e este, é o ponto que demonstra as significações distintas. Atualmente, o arco e flecha são brinquedos que remetem à cultura indígena.

Quanto ao campo de visualização, o jogo em tempos passados já foi visto como algo inútil, desnecessário, já para o período do romantismo, ele aparece como algo sério, destinado à educação.

O brinquedo, por sua vez, supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, quer dizer, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

Uma boneca, por exemplo, permite que várias formas de brincadeiras, desde que a manipulação até a realização de brincadeiras como "mamãe e filhinha". O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos, como xadrez e jogos de construção, exigem de modo explícito ou implícito, o

desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.

A infância é portadora de uma imagem de inocência: de candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura. Como são construídas tais imagens tão diferentes e contraditórias?

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto.

Bachelard, em *A poética do devaneio* (1988, p. 93-137), nos mostra que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação. A poesia é o estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam.

Bachelard considera as imagens que sobrevivem da infância como resultado de dois elementos: a memória e a imaginação. Os fatos ocorridos são metamorfoseados pela imaginação, que recria as situações com novo olhar, com novo brilho. Daí nem sempre a memória ser aceita como documento factual em trabalhos de história.

Por ser o devaneio composto de memória e imaginação é que se entende Mário de Andrade, em "Vestida de Preto" (1943, apud Faria, 1994, p. 130), falar da alegria de ter soltado balões quando na verdade não o fez. São suas fantasias, sua imaginação que criam situações de retorno à infância como a satisfação de saltar balões. Quantas memórias de infância povoam a imaginação quando nos deparamos com os poemas: "Cai cai balão, cai cai balão, na Rua do Sabão!" ou "Café com pão, café pão, café com pão, Virge Maria, que foi isto maquinista?"

Os devaneios retomam as lembranças de infância, mas também nossos sonhos, ideais e vontades. Muitas vezes, o passado, de ausência de brinquedos, mistura-se como o presente, e alimenta o devaneio, dinamizando-o com a imaginação criativa. Mário não foi criança de soltar balão, mas, quando adulto, gostava de brincar com os sobrinhos, esconder doces pela casa e pedir para achar, apertar a campainha das portas e sair correndo. Suas obras retratam diferentes imagens de infância: a miserável, a feliz, cada uma delas com graus diferentes de memória e imaginação. São seus devaneios que permitiram o retorno à infância e a expressão de diferentes criança em sua vasta produção literária.

O brinquedo contém sempre uma referência de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica, pode-se dizer que o lúcido em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

Após as distinções iniciais entre jogo, brinquedo e brincadeira, vamos explorar mais detalhadamente: ente o termo jogo, analisando a grande família que o caracteriza.

## A 'família' do jogo

Wittgenstein, em Investigações filosóficas estuda a grande família composta por diferentes tipos de jogos e suas analogias. Diz ser o jogo um termo impreciso, com contornos vagos, por assumir múltiplos significados.

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de "jogos". Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, tornetos esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: "Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam 'jogos'" -, mas veja se algo é comum a eles todos - pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo comum a todos, mas semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem.

### Características do jogo

Entre os autores que discutem a natureza do jogo, suas características ou, como diz Wittgenstein, "semelhanças de família", encontram-se Caillois (1958), Huizinga (1951), Henriot (1989) e, mais recentemente, Fromberg (1987) e Christie (1991a e 1991b) e muitos outros.

Ao descrever o jogo como elemento da cultura, Huizinga (1951, p. 3-31) omite os jogos de animais e analisa apenas os produzidos pelo meio social, apontando as características: o prazer, o caráter "não sério", a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço.

Embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza. Vygotsky é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica, porque, em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo do brincadeira. A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações extremamente dolorosas.

O caráter "não sério" apontado por Huizinga não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria.

Ao postular a natureza livre do jogo, Huizinga a coloca como atividade voluntária do ser humano. Se imposta, deixa de ser jogo.

Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário. Embora Huizinga não aprofunde essa questão, ela merecerá atenção de psicólogos que discutem o papel do jogo na construção da representação mental e da realidade.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira.

Finalmente, todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma sequência própria da brincadeira.

Seguindo quase a mesma orientação de Huizinga, Caillois (1958, p. 42-3) aponta como características do jogo: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites

de espaço tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras.

Um novo elemento introduzido pelo autor é a natureza improdutiva do jogo. Entende-se que o jogo por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros.

Uma dúvida que paira em torno do jogo é o fato de condutas semelhantes representarem jogo e não jogo. Nem sempre o pesquisador consegue identificar um jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo sem que esteja presente a motivação interna para o lúdico. É preciso, também, estar em perfeita simbiose com o jogador para identificar, em sua atitude, o envolvimento no jogo. O jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador.

Muitas vezes, ao observar brincadeiras infantis, o pesquisador se depara com duas situações que externamente são idênticas, em que a criança diz: "Agora eu não estou brincando", mas, logo em seguida, expressando a mesma conduta diz que está brincando. O que diferencia o primeiro momento (não brincar), que aparentemente é idêntico ao segundo (brincar), é a intenção da criança, o que cria uma certa dificuldade para realizar pesquisas empíricas sobre o jogo infantil.

Mais recentemente, Christie (1991b, p. 4) rediscute as características do jogo infantil, apontando pesquisas atuais que o distinguem de outros tipos de comportamentos. Utilizando estudos de Garvey (1977), King (1979), Rubin e outros (1983), Smith e Vollstedt (1985), a autora elabora os critérios para identificar seus traços:

1. *a não literalidade*: as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;

2. *efeito positivo*: o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre os quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança;

3. *flexibilidade*: as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não recreativas. Estudos como os de Bruner (1976) demonstram a importância da brincadeira para a exploração. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;

4. *prioridade do processo de brincar*: enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes, desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;



5. *livre escolha*: o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;

6. *controle interno*: no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos.

Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor.

Segundo Christie (1991b, p. 5), os indicadores mais úteis e relativamente confiáveis do jogo infantil podem ser encontrados nas quatro primeiras características: a não literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si. Para auxiliar pesquisadores na tarefa de discriminar se os professores concebem atividades escolares como jogo ou trabalho, os dois últimos são os mais indicados. Se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho. Já existem estudos no Brasil, como o de Costa (1991), que demonstram que as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas.

Para Fromberg (1987, p. 36), o jogo infantil inclui as características: simbolismo: representa a realidade e atitudes; significação: permite relacionar ou expressar experiências; atividade: a criança faz coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado: incorporar motivos e interesses; regrado: sujeito a regras implícitas ou explícitas; e episódico: metas desenvolvidas espontaneamente.

Em conferência proferida em 21 de setembro de 1994, na Faculdade de Educação da USP, o filósofo e antropólogo Brougère acentuou que o jogo inclui uma reflexão de segundo grau (a natureza simbólica), as regras, a incerteza dos resultados, a futilidade (sem consequência) e a motivação interna.

Em síntese (excetuando jogos de animais), os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos:

1. liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o "não sério" ou efeito positivo;
2. regras (implícitas ou explícitas);
3. relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e
5. contextualização no tempo e no espaço.

São tais características que permitem identificar fenômenos que pertencem à grande família dos jogos.

Após distinções iniciais entre jogo, brinquedo e brincadeira e a análise das características comuns aos jogos, pretende-se avançar nos múltiplos sentidos que o jogo assume na educação.

#### *A relações entre o jogo infantil e a educação: paradigmas*

Antes da revolução romântica, três concepções estabeleciam as relações entre o jogo infantil e a educação: (1) recreação; (2) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; e (3) diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

O jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação.

Durante a Idade Média, o jogo foi considerado "não sério", por sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época.

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do Renascimento, o período de "compulsão lúdica". O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva.

Na clássica obra, Gargântua e Pantagrue, Rabelais (s.d.) fala do jogo, utilizando personagens da época para desenvolver a trama de suas histórias. O autor satiriza os sofistas da época, mostrando a deseducação de Gargântua que não valorizava conhecimentos, hábitos saudáveis de higiene, de alimentação, etc. Critica a educação dos sofistas (ou deseducação): excesso de comida, bebidas e divertimento. Entre os passatempos cita cerca de 204 jogos em que predominam os de azar, com uso de cartas, movimentos, simulação, seleção, enfim jogos tradicionais da época. Se, na educação inadequada de Gargântua, o jogo aparece como inutilidade e futilidade, passatempo, na educação do sábio pedagogo, o jogo é visto como instrumento de ensino: de matemática e outros conteúdos. No fundo, Rabelais critica o jogo como futilidade, como não sério, aliado ao dinheiro, e o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou, até, para recuperar brincadeiras dos tempos passados. Recomenda brincar de ossinhos, nos dias de chuva, enquanto se discute como povos do passado pensam e brincam (s.d., p. 110-14).

Entre os jogos citados por Rabelais (s.d., p. 93-9) aparecem os de cartas, alguns já desaparecidos, que fizeram a desgraça de muitos jogadores, como os "lesquenet", "aluett", "crou madame" além de outros como o trunfo, vinte e um; Jogos de seleção como par ou ímpar, cara ou coroa e uma grande quantidade de jogos tradicionais como volante, bilboquê, chicote queimado, carniça, beliscão, quebra-cabeça, pular o carneiro, cata-vento ...

Como Rabelais, Montaigne divulga o caráter educativo do jogo. Considera inúteis jogos de caça, passatempo dos nobres, "a dança, tida como lazer popular. Para Montaigne, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. É o escritor, o poeta, sua prioridade. Privilegia jogos que valorizam a escrita. Mas é Vives - *Traité de l'enseignement*, 1612, apud Brougère (1993, p. 108) - que completa o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recreação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Uma tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublinha sua espontaneidade.

Tal forma de perceber o jogo está relacionada com a nova percepção da infância que começa a constituir-se no Renascimento: a criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo.

É dentro dos quadros do Romantismo que o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança.

Recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

O Romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffmann e Fröebel, que consideram o jogo como conduta espontânea e livre e instrumento de educação da pequena infância. O uso metafórico do jogo como conduta prazerosa e espontânea tem suas origens nas teorias da recapitulação, conforme estudos recentes de Brougere (1993).

Em tempos passados, as fases da vida do indivíduo (infância, maturidade e velhice) eram comparadas às da humanidade. Com o Romantismo, e seu foco na criança, surge a metáfora que correlaciona a infância do indivíduo à da humanidade, por influência de Rousseau que inicia a perspectiva genética em sua obra *Émile ou De l'Education* (1961).

Ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade. Supondo existir uma equivalência entre povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. Daí ter sentido a afirmação de que o jogo é uma conduta espontânea, livre de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de povos poetas.

Essa teoria, denominada recapitulação, influenciada pelo positivismo, recebe os sopros do darwinismo no fim do século XIX. A seleção natural justifica a sobrevivência apenas das espécies animais que se adaptam às novas condições de vida. Vista como elemento participante dessa seleção, a conduta lúdica parece incorporar a adaptabilidade dos animais que se tornam mais aptos para a sobrevivência. Dessa forma, o jogo recebe um estatuto científico nos quadros do darwinismo.

Ao surgir, no século XIX, a psicologia da criança recebe forte influência da biologia e faz transposições dos estudos com mímicas para o campo infantil. Nesse eixo, emerge a teoria de Groos, que considera o jogo pré-exercício de instintos herdados, uma ponte entre a biologia e a psicologia.

Para Groos, o jogo é uma necessidade biológica, um instinto e, psicologicamente, um ato voluntário (apud Brougere, 1993, p. 182).

Se o jogo remete ao natural, universal e biológico, ele é o necessário para a espécie para o treino de instintos herdados. Dessa forma, Groos retoma o jogo enquanto ação espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência biológica) e já antecipa sua relação com a educação (treino de instintos).

Groos adota o pressuposto biológico da necessidade da espécie e acrescenta a vontade e a consciência infantil em busca do prazer para justificar os processos psicológicos. Assim, as teorias da recapitulação e do pré-exercício associadas ao darwinismo recebem nova roupagem que dão estatuto ao jogo, permitindo sua divulgação no seio da psicologia e da pedagogia. Entretanto, se considerarmos a inadequação da transposição de estudos no campo da etologia animal para os seres humanos, o jogo continua assentado na metáfora das idades da humanidade, tornando-se um conceito pouco objetivo e questionável.

Claparède (1956), procurando conceituar pedagogicamente a brincadeira, recorre à psicologia da criança, embebida de influências da biologia e do romantismo. Para o autor, o jogo infantil desempenha papel importante como o motor do autodesenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. É pela brincadeira e limitação que se dará o desenvolvimento natural como postula a psicologia e a pedagogia do escolanovismo. Piaget (1978, 1977) adota, em parte, o referencial escolanovista, ao dar destaque à imitação, que participa de processos de acomodação, na forma de assimilação.

Na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão da conduta, dotada de características metafóricas como espontânea, prazerosa, semelhantes às do Romantismo e da biologia: Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimentos. A brincadeira, enquanto cesso assimilativo, participa do conteúdo da inteligência a semelhança da aprendizagem.

Embora dotada de grande consistência, a teoria piagetiana não discute a brincadeira em si. Em síntese, Piaget adota o uso metafórico vigente na época, da brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.

Da mesma forma, para psicólogos, especialmente freudianos a brincadeira infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos. Melanie Klein usa a brincadeira como meio de diagnóstico de problemas da criança. Concebendo-a como meio de expressão natural, não estuda sua especificidade.

Outros teóricos, como Vygotsky e Bruner, focalizam o contexto sociocultural e a estrutura da linguagem para subsidiar o estudo da brincadeira.

Para Vygotsky (1988, 1987, 1982), os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Dessa forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira de desempenho de papéis é conduta predominante a partir de anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores.

Além das teorias de Piaget e Vygotsky, cresce a influência do psicólogo americano Jerome Seymour Bruner. Com a fundação do Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard, em 1960, em parceria com o linguista George Miller, Bruner inicia a gestação de sua teoria sobre os jogos. Enquanto Bruner pesquisava os processos cognitivos e a educação, Miller estudava a linguagem. Influenciado por Chomsky e sua revolucionária teoria da gramática gerativa, os estudos de Miller sobre a linguagem seguem esse eixo. Posteriormente, Bruner pesquisa o jogo, adotando o mesmo referencial, ou seja, identificando a estrutura do jogo à linguagem.

Chomsky traz a questão cartesiana do caráter criativo da linguagem, de que o conhecimento das regras da linguagem permitem infinitas construções das frases. A compreensão de que as regras geram as sentenças e de que é possível criar novas sentenças a partir de outras regras é a chave para a

compreensão da linguagem e de sua teoria sobre as brincadeiras infantis.

Para Bruner (1978, 1986, 1983, 1976), brincadeiras infantis como esconder o rosto com a fralda (peekaboo) estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. É a ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre mãe e filho que dá significado aos gestos e que permite à criança decodificar contextos e aprender a falar. Ao descobrir as regras, nos episódios altamente circunstanciados, a criança aprende ao mesmo tempo a falar; a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna é mais rápida, quando se inscreve no campo lúdico. A mãe, ao interagir com a criança, cria um esquema previsível de interação que serve de microcosmo para a comunicação e o estabelecimento de uma realidade compartilhada.

Entre os paradigmas construídos com referenciais já apontados, a brincadeira da criança aparece como um processo metafórico relacionado a comportamentos naturais e sociais. Especialmente na psicologia, teóricos do jogo infantil têm procurado elaborar conceitos que tentam se erigir como científicos a partir da observação da conduta infantil. No campo da antropologia e sociologia, excetuando os trabalhos do grupo do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, geralmente não há discussão do jogo em si mas um uso metafórico sem a explicitação de seu significado.

Brougère mostra que as metáforas do jogo aparecem em várias áreas. Para alguns autores, o jogo é livre, sem constrangimentos, se opõe à norma, a toda regra fixa.

Jean Cazeneuve, em *La vie dans la société moderne*, é um exemplo desse emprego em que o jogo é visto como o símbolo de nossa autonomia (apud Brougere, 1993, p. 60-5). Nessa mesma linha, Goffman, em *Manicômios, prisões e conventos* (1961), mostra como certas instituições, ao controlarem o cotidiano infantil, impedem a autonomia, a ação livre da criança.

Em obras de Bourdieu, o modelo empregado é a estratégia do jogo de xadrez, que serve como parâmetro para analisar a reprodução das relações de matrimônio em certas culturas e da vida universitária parisiense (Brougere, 1993, P: 61-2).

Mead (1972) identifica o jogo a uma estrutura heurística em que jogos coletivos como o futebol apresentam analogias com as relações que se estabelecem entre os indivíduos dentro de uma sociedade. O jogo fornece um modelo simplificado para compreender essa interdependência.

Embora alguns autores construam um conceito operatório de Jogo, não discutem seu significado e utilizam o modelo heurístico, sem questionar o jogo em si. É, também, dentro do processo metafórico que se compreende a expressão jogo educativo (ou brinquedo educativo). O quebra-cabeça torna-se brinquedo educativo quando se transportam para o ensino as propriedades do jogo.

Com Henriot, começam a delinear-se os traços centrais do jogo, uma espécie de definição *stricto sensu*. Para o autor, não, "pode chegar ao jogo, se não há a conjunção de uma conduta (subjetiva, intencional) e uma situação (objetiva, constatável). Para que exista jogo é necessário que o sujeito tenha consciência de que está jogando e que manifeste conduta compatível com a situação. Qualquer conduta pode transformar-se em jogo, por meio de equivalência metafórica, quando a intenção do jogador está presente. Para Henriot, o jogo é sempre um processo metafórico: é-lhe próprio tomar ausência como matéria, ultrapassar o presente no sentido do futuro, transformar o real por meio do possível e lhe dar a dimensão do imaginário. Segundo o autor, pode-se chamar Jogo todo processo metafórico resultante da decisão tomada e mantida como um conjunto coordenado de esquemas conscientemente percebidos como aleatórios para a realização

de um tema deliberadamente colocado como arbitrário (Henriot, 1989, p. 7). Essa interpretação permite compreender por que condutas tão diferentes aparecem como jogo.

Como já foi visto, os paradigmas sobre o jogo infantil parecem equiparar o jogo ao espontâneo, "não sério", à futilidade ou reivindicar o sério e associá-lo à utilidade educativa, em sua grande maioria, referenciais dos tempos do Romantismo. O aparecimento de novos paradigmas como os de Bruner e de Vygotsky, partindo de pressupostos sociais e da linguística, oferece novos fundamentos teóricos ao papel dos brinquedos brincadeiras na educação pré-escolar.

### **Tipos de brinquedos e brincadeiras**

Não se pretende discutir as classificações existentes, apenas ressaltar algumas modalidades de brincadeiras presentes na educação infantil.

#### *Brinquedo educativo (jogo educativo)*

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motor a; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora; parlendas para a expressão da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

O uso do brinquedo /jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensorio-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Ao usar a quadrilha para a apreensão de noções de conjunto, de pares e ímpares ou o boliche, para a construção de números, estão presentes propriedades metafóricas do jogo, que possibilitam à criança o acesso a vários tipos de conhecimentos e habilidades.

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:

1. função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

O brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar? Essa é a questão que merece ser detalhada.

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil.

#### *Brincadeiras tradicionais infantis*

A brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos.

A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras assentam-se no fato de que povos distintos e antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas

da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

#### *Brincadeiras de faz de conta*

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos.

Ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a família e o seu círculo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classe, os materiais e os pares. O conteúdo das representações simbólicas recebe, geralmente, grande influência do currículo e dos professores. Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são todos fatores que dependem basicamente do currículo proposto pela escola.

A inclusão do jogo infantil nas propostas pedagógicas remete-nos para a necessidade de seu estudo nos tempos atuais. A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos.

#### *Brincadeiras de construção*

Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança.

Fröebel, o criador dos jogos de construção, oportunizou a muitos fabricantes a duplicação de seus tijolinhos para a alegria a criança de que constrói cidades e bairros que estimulam a imaginação infantil.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação, bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos.

O jogo de construção tem uma estreita relação com o de faz de conta. Não se trata de manipular livremente tijolinhos de construção, mas de construir casas, móveis ou cenários para as brincadeiras simbólicas. As construções se transformam em lemas de brincadeiras e evoluem em complexidade conforme o desenvolvimento da criança.

Para se compreender a relevância das construções é necessário considerar tanto a fala como a ação da criança que revelam complicadas relações. É importante, também, considerar as ideias presentes em tais representações, como elas adquirem tais temas e como o mundo real contribui para a sua construção.



**Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar**

*Marina Célia Moraes Dias*

Quem trabalha com educação no Brasil, principalmente com educação de crianças pequenas, se depara com um problema crucial (além de todos os relacionados ao descaso econômico material): o resgate do conhecimento estético sensorial expressivo, verbal e não verbal, para energizar e se contrapor a um ensino pseudorracional que desrespeita a construção do conhecimento e da alfabetização como leitura significativa do mundo, que dicotomiza pensamento e sonho, trabalho e jogo, razão e sentimento/sensualidade; e impõe autoritariamente um modelo de relação passiva, alienante e medíocre com o mundo.

Um dos caminhos para fazer frente à realidade congelada e opressiva de muitas escolas e trazer a vida à tona é a busca de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade.

Acreditamos que é preciso exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais, para que a própria linguagem verbal socializada e ideologizada, possa transformar-se em verdadeiro instrumento de pensamento.

É preciso que a experiência no âmbito dos conceitos abstratos seja a síntese aprofundada das experiências e dos conhecimentos, como fruto da imersão na realidade e não de uma verbalização destituída de significação.

É preciso resgatar o trabalho com a imaginação material, que alimenta e dá vida à imaginação formal, que é uma abstração simplificada da realidade. A imaginação material recupera o mundo como provocação concreta e como resistência a solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem: do homem demiurgo, artesão, criador, obreiro - tanto na ciência como na arte (Bachelard).

Neste trabalho procuramos discutir o papel-chave da metáfora na construção da linguagem e do pensamento (Arbid e Hesse, 1987), enfatizando a importância do jogo como gênese da metáfora, instrumento primeiro da aquisição do conhecimento (Piaget, Vygotsky, Bachelard), buscando romper com a concepção linear e positivista de linguagem, pensamento e conhecimento presentes em nossas escolas, inclusive nos cursos de formação do educador. Acreditamos que isso seja crucial, principalmente em se tratando da educação pré-escolar,

Uma das tarefas centrais do desenvolvimento nos primeiros anos de vida é a construção dos sistemas de representação, tendo papel-chave neste processo a capacidade de "jogar com a realidade". É neste sentido que podemos dizer que o jogo simbólico constitui a gênese da metáfora, possibilitando a própria construção do pensamento e a aquisição do conhecimento.

Apontamos a importância do trabalho com o jogo e as linguagens artísticas na formação do educador pré-escolar como caminho para a construção de uma pedagogia da criança.

**A metáfora e o símbolo como chaves da natureza do homem**

Uma das teses centrais defendidas por Arbid e Hesse no livro *A construção da realidade* é que o pensamento é metafórico não linear por natureza. A realidade é construída pela razão mediada pelo símbolo. O homem é concebido como um sujeito interpreta o mundo a partir de esquemas de pensamento são redes intrincadas afetivas, cognitivas, conscientes e inconscientes, elaborações internas de cada um,

construídas dentro e a partir do contexto cultural e social. O contexto cultural, por sua vez, se estrutura por meio de representações coletivas simbólicas, que vão ser, ao mesmo tempo, alimento e produto do pensamento humano (linguagem, arte, religião, mito, ciência). A realidade é, assim, construída; nunca capturada diretamente por um pensamento linear ou um discurso explícito.

O ser humano é um ser sensível que, diante do mundo, busca significações, o que torna seu pensamento dinâmico por excelência; e é a metáfora, com suas múltiplas possibilidades de combinação, que possibilita a mediação entre realidade e pensamento.

O pensamento (metafórico por sua própria constituição) é formado por uma rede de relações simbólicas apropriadas culturalmente, mas elaboradas e recriadas pelo sujeito a partir de condições internas próprias.

Também metafórica é a linguagem; seu uso baseia-se não em definições precisas, mas na utilização de esquemas (não necessariamente conscientes) que resultam de interações ricas e complexas com a realidade física e social.

A teoria da linguagem como metáfora contrapõe-se à visão positivista, literalista, rígida e fixa da linguagem que estanca o fluxo da vida do pensamento. Propõe um modelo de linguagem como rede de significações que se constrói dentro e entre palavras, sentenças e unidades holísticas maiores da linguagem. É justamente este caráter holístico e dinâmico da linguagem, vista como instrumento de expressão do pensamento, fruto do confronto e da interação entre indivíduos mergulhados em diálogo com o mundo simbólico e cultural, que possibilitará, segundo Hesse e Arbid, o pluralismo como instrumento social de crítica dinâmica. Também abrirá o caminho para a construção de uma "plataforma para a mudança", ou seja, de um espaço de confronto, diálogo e busca para encaminhamento de questões que dizem respeito à convivência e à sobrevivência do homem no mundo.

Como o recorte do mundo é dado por meio de diferentes pontos de vista, o critério de uma objetividade, de uma verdade única é questionado. O mundo presta-se a múltiplas interpretações. Não se coloca ruptura entre significado literal metafórico da linguagem, entre ciência social e natural. Podemos dizer que nas ciências naturais predominam objetivos práticos, mas considerações hermenêuticas colocam-se em relação a interpretações teóricas e "modelos de mundo". Assim, as teorias de conhecimento, elas próprias, são vistas como construções, modelos provisórios, havendo sempre a perspectiva da transformação.

Enfatizando a importância da metáfora na nova compreensão da construção da realidade, Arbid e Hesse (1987) sintetizam de maneira profunda as implicações dessa nova epistemologia.

Cada pessoa é um ser contingente. A evolução biológica criou as espécies, a evolução social deu forma a cada sociedade. Não há uma significação absoluta/verdadeira a ser alcançada. Mas, apesar de não acreditarmos num bem absoluto, podemos valorizar tudo de bom que conhecemos e, não acreditando num "mal" absoluto, lutamos contra o que acreditamos ser um mal. Mesmo vivendo numa sociedade cada pessoa não deixa de ser um indivíduo. A tensão dinâmica entre esquemas sociais e esquemas individuais propicia um espaço no qual a liberdade pode ser construída/definida. O objetivo da educação é construir uma plataforma que possibilite este espaço de liberdade mudança.

## A conquista da dimensão simbólica do pensamento: o jogo como gênese da metáfora

Para Cassirer, a chave para a compreensão da verdadeira natureza do homem é o símbolo. Razão é um termo pouco adequado para abranger as formas da vida cultural do homem em toda a sua riqueza e variedade. A definição de homem como animal racional aconteceu por um imperativo moral, fundamental.

Hoje se faz necessário resgatar o caráter simbólico do homem, quanto à percepção consciente, que se vê cada dia mais reprimida, enrijecida e massificada, numa sociedade cuja filosofia de vida é racionalista e reducionista e que, muitas vezes, leva à alienação do próprio processo de criação e simbolização do sujeito, em que as crianças não têm mais espaço para viver a infância de maneira plena e enriquecedora.

Em confronto com os outros animais, o homem não vive apenas nas numa realidade mais vasta, mas numa nova dimensão da realidade. Existe uma diferença inequívoca entre as reações orgânicas e as respostas humanas. No primeiro caso, a resposta dada a um estímulo é direta e imediata; no segundo, a resposta é diferida e mediada por um lento e complexo processo de pensamento. Já não é dado ao homem enfrentar diretamente a realidade. Em lugar de lidar com as próprias coisas, o homem pensa por meio de símbolos construídos pelo ser humano através de relações dialéticas com o mundo cultural, social e físico.

O que, então, distingue o homem dos animais é que aquele possui uma imaginação e uma inteligência simbólicas que vão além de uma inteligência e imaginação práticas.

No desenvolvimento das crianças, é evidente a transição de uma forma para outra através do jogo, que é a imaginação em ação. A criança precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia.

*A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Ela surge primeiro em forma de jogo, que é a imaginação em ação. (Vygotsky)*

*Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre assimilação e acomodação. (Piaget)*

Para Vygotsky, a imaginação em ação ou brinquedo é a primeira possibilidade de ação da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motor a do comportamento.

Para Piaget, também é a representação em atos, através do jogo simbólico, a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensorio-motora, baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa pré-operatória (material e intuitiva) mediada por símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência operatória mediada por signos históricos arbitrários.

Assim, na criança a imaginação criadora surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. Jogo sensorio-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olho e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível "imaginá-lo", representá-lo com o gesto no ar, no papel, nos materiais, com os sons, com palavras.

Representar é dar forma às experiências humanas significativas; é reapresentar, tornar novamente presente, presentificar vivências que, por sua importância, mereçam ser permanentemente lembradas. O imaginário não se confunde com o real, ele é um instrumento para a compreensão e a tomada de consciência do real.

Para a criança, as linguagens expressivas, que se transformarão em linguagens artísticas para o adulto, são instrumentos fundamentais no processo de construção do pensamento e da própria linguagem verbal socializada, pois são canais de pressão mais subjetivos, que darão forma às experiências vividas e as transformarão em elementos de pensamento interiorizado.

A realização da imaginação material, criadora, potencial inerente ao homem, é uma necessidade.

Toda criação é a ordenação de uma ideia, de um sentimento, expressão do diálogo entre o homem e o mundo que o rodeia. Mas este diálogo, fruto de uma elaboração única e pessoal, dá-se também dentro de um todo social, pois a criação concretiza-se dentro de um espaço coletivo cultural. Por um lado, a criação se faz não só através de símbolos pessoais (jogo simbólico mais egocêntrico, centrado na própria pessoa), mas também se transforma em possibilidade de comunicação entre os homens, pois é impregnada de significados transmitidos. Por outro lado, os próprios símbolos pessoais são alimentados pela cultura que apresenta formas materiais e espirituais coletivas, simbolicamente estruturadas, historicamente construídas e passadas de geração a geração (Cassirer, Arbid e Hesse).

A cultura vai influenciar a visão de vida de cada um, orientando o fazer e o imaginar individual e interferindo na própria educação da sensibilidade, ampliando ou congelando suas possibilidades. A cultura torna-se parte da natureza humana.

É através das relações dialéticas com o meio físico e social que a criança constrói seu pensamento, transformando os processos psicológicos elementares em processos complexos, fazendo com que a cultura torne-se parte de cada pessoa (Vygotsky).

A arte, como parte da cultura, é um dos grandes patrimônios da humanidade, ao qual todos os homens deveriam poder ter acesso para se nutrir cognitivamente e espiritualmente, ampliando as possibilidades de pensamento e de ação no mundo, enriquecendo o espaço imaginativo e simbólico, capazes de alargar e flexibilizar o pensamento racional.

A capacidade de simbolizar e de jogar com a realidade através da fantasia e dos próprios símbolos coletivamente estruturados - a linguagem verbal (oral e escrita), os mitos, a religião, a ciência - é que permite ao homem viver numa nova dimensão da realidade: o universo simbólico. É a representação/ simbolização que possibilita a interiorização do mundo.

Neste processo de interiorização, porém, o mundo perde um pouco do seu caráter sensorial, material, para transformar-

se em matéria da consciência: pensamentos e palavras. Pensamentos e palavras que podem realmente ser fruto e expressão genuína de uma práxis e, por isso mesmo, possibilitando a tornada de consciência dessa práxis. Ou, ao contrário, pensamentos e palavras vazios de significação, signos que amarram escravizam a possibilidade de compreensão do mundo e de si mesmo. Aqui, o pensar perde seu caráter de jogo instintivo, em que cognição e afetividade estão imbricados na busca de significado- quer no estágio do jogo simbólico das crianças pequenas, quer no momento de regras mais elaboradas-, mas em que as regras estão à mercê do jogador que as comanda e os signos prestam-se para expressar o pensamento genuíno, como no caso da alfabetização conscientizadora, que possibilita um alargamento da leitura do mundo através da leitura da palavra (Paulo Freire, 1985).

Infelizmente, nossas crianças, na maioria das escolas, recebem regras prontas, não significações. Elas devem aceitá-las para poder se transformar num "bom adulto". E o mesmo acontece com os professores.

As relações na escola estão congeladas e os conhecimentos ritualizados. Existe um abismo entre o jogo metafórico e a aprendizagem mecanicista. A força da manipulação autoritária faz sombra à força da vida instintiva da criança e à possibilidade de construção do conhecimento significativo.

No entanto, o jogo está presente na escola, quer o professor permita quer não. Mas é um jogo de regras marcadas, predeterminadas, em que a única ação permitida à criança é a obediência, ou melhor, a submissão.

Por isso, é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas jogo, do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização.

Faz-se necessário, então, ampliar o conceito de alfabetização presente na maioria das escolas e pré-escolas, trazendo, dimensão político-estética da aquisição do conhecimento par, o bojo desta discussão e a questão da metáfora como elemento construtivo da linguagem e do pensamento.

Acredito que as ideias apresentadas no decorrer deste texto poderão contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico tanto nos cursos de formação do educador quanto no trabalho efetivo junto às crianças.

#### **A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**

Quando vemos uma criança brincando de faz de conta, sentimo-nos atraídos pelas representações que ela desenvolve. A primeira impressão que nos causa é que as cenas se desenrolam de maneira a não deixar dúvida do significado que os objetos assumem dentro de um contexto. Assim, os papéis são desempenhados com clareza: a menina torna-se mãe, tia, irmã, professora: o menino torna-se pai, índio, polícia, ladrão sem script e sem diretor. Sentimo-nos como diante de um miniteatro, em que papéis e objetos são improvisados (Vieira, 1978).

Esse tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz de conta, jogo de papéis ou jogo sociodramático. A ênfase é dada à "simulação" ou faz de conta, cuja importância é ressaltada por pesquisas que mostram sua eficácia para promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança.

Os termos simbólico, representativo, imaginativo, fantástico, de simulação, de ficção ou faz de conta podem ser

vistos como sinônimos, desde que sejam empregados para descrever o mesmo fenômeno.

#### **Referências literárias e teóricas**

Remonta ao romântico século XIX o início da abertura do mundo infantil, relacionado mais tarde, em parte, ao mundo da experiência adulta da imaginação. Na Alemanha, Goethe e Schiller eram especialmente sensíveis ao componente imaginativo nos jogos das crianças e suas implicações no comportamento adulto, especialmente no que diz respeito à produção artística. Schiller desenvolveu uma teoria sobre a natureza do jogo, que teve considerável influência sobre os etologistas modernos, e Goethe ressaltava o relacionamento com sua mãe como uma inspiração para contos e fantasias.

Fröebel e Pestalozzi, pioneiros no campo da educação infantil, eram particularmente sensíveis à importância do jogo na infância relacionado à prática do ensino e educação da criança. Contudo, havia pouca descrição dos jogos das crianças na literatura do século XIX.

Mark Twain mostra muito bem o jogo de faz de conta ao contar as peripécias de Tom Sawyer e seus amigos que brincavam de pirata, de capitão de barco e de muitos outros jogos.

Parece improvável que o jogo imaginativo tenha tido seu início apenas no século XIX. Antes, este jogo já existia de maneira mais simples, mas passava despercebido para o mundo adulto nas experiências da infância (Singer, 1973).

Atualmente, tanto o cinema como a televisão, com seus filmes infantis da era Disney, e os desenhos animados na TV, um seus super-heróis como He-Man, Batman, Jaspion e outros, provavelmente, influenciaram o desenvolvimento do jogo imaginativo, tornando-o mais elaborado e sofisticado.

Muitos teóricos e estudiosos do assunto, como Freud (1976a), Piaget (1971), Luria (1932) e Vygotsky (1984), afirmam que o jogo de fantasia possibilita observar a origem dos devaneios na fase adulta.

Examinando, brevemente, algumas teorias e pontos de vista, chega-se a jogos imaginativos naturais que enfatizam o elemento faz de conta. Isso inclui crianças concentradas na construção de uma torre de blocos o mais alto possível, montando um quebra-cabeças, cortando roupas de papel e vestindo figuras de brinquedo ou, ainda, passeando num triciclo ou jogando xadrez. Estas e outras dúzias de atividades, como "voar", cair, correr e pular corda, representam experiências concretas que envolvem um mínimo de elementos, de imaginação e de faz de conta.

Vejamos, agora, mais especificamente, a opinião de autores particularmente importantes para a compreensão do jogo imaginativo ou de faz de conta.

Para Piaget (1971), quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto mas da função que a criança lhe atribui.

É o que Piaget chama de jogo simbólico, o qual se apresenta inicialmente solitário, evoluindo para o estágio de Jogo sociodramático, isto é, para a representação de papéis, como brincar de médico, de casinha, de mãe etc.

O jogo simbólico implica a representação de um objeto por outro a atribuição de novos significados a vários objetos, a sugestão de temas, como: "Vamos dizer que isso é um cavalinho: (apontando para um pedaço de madeira) ou a adoção de papéis, como "sou o pai", "sou o médico", "sou a mãe" etc.

O jogo simbólico individual pode, também, de acordo com a ocasião transformar-se em coletivo com a presença de vários participantes. A maior parte dos jogos simbólicos implica

movimentos de atos complexos, que podem ter sido, anteriormente, objeto de jogos de exercício sensório-motor isolados. Esses movimentos são, no contexto do jogo simbólico, subordinados à representação e à simulação que devem predominar na ação. O apogeu do jogo simbólico situa-se entre 2 e 4 anos de idade declinando a partir daí.

Podemos observar crianças que brincam imitando barulhos de canhão e roncões de aviões com apenas alguns pedaços de madeira e soldados de plásticos. Ainda, uma menina dá grandes instruções à sua amiga invisível para que não molhe nem suje os sapatos em um lamaçal.

Uma criança de 4 anos num balanço age "como se" estivesse em um avião e precisasse mudar os planos de voo porque tem pouca gasolina. Há um contraste entre este tipo de jogo de faz de conta e o brincar de uma criança que, simplesmente se balança o mais alto que pode em um balanço. A primeira criança, de acordo com Piaget, estaria introduzindo elementos de "como se" e graus de fantasia, os quais estariam modificando a situação, enquanto a outra, na sua brincadeira, estaria, apenas, procurando dominar dificuldades.

De acordo com Singer (1973), a maior parte dos jogos de conta também tem qualidade social no sentido simbólico.

Envolve transações interpessoais, eventos e aventuras que englobam outras características e situações no espaço e no tempo. O jogo imaginativo acontece com pares ou grupos de crianças que introduzem objetos inanimados, pessoas e animais que não tão presentes no momento.

Para Vygotsky (1984), o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Além disso, devemos levar em conta que brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. Exemplo: um brinquedo que interessa a um bebê deixa de interessar a uma criança mais velha. Dessa forma, a maturação dessas necessidades são de suma importância para entendermos o brinquedo da criança como uma atividade singular. As crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Por exemplo: Uma criança quer ocupar o papel da mãe, porém, esse desejo não pode ser realizado imediatamente. Como a criança pequena não tem a capacidade de esperar, cria um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados. Esse mundo é que Vygotsky chama de brincadeira. Para ele, a imaginação lima atividade consciente que não está presente na criança pequena. Como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação.

O brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria. Segundo Vygotsky, à medida que criança vai se desenvolvendo, há uma modificação: primeiro predomina a situação e as regras estão ocultas (não explícitas); quando ela vai ficando mais velha, predominam as regras (explícitas) e a situação imaginária fica oculta.

### Ação e significado no brinquedo

Vygotsky dá ênfase à ação e ao significado no brincar. Para ele é praticamente impossível a uma criança com menos de 3 anos envolver-se em uma situação imaginária, porque ao passar do concreto para o abstrato não há continuidade, mas uma descontinuidade. Só brincando é que ela vai começar a perceber o objeto não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse. Na aprendizagem formal isso não é possível, mas no brinquedo isso acontece, porque é onde os objetos perdem a sua força determinadora. A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado. Por exemplo: quando a criança monta em uma vassoura e finge estar cavalcando um cavalo, ela está conferindo um novo

significado ao objeto. Esse significado precisa de um "pivô" que comporte um gesto que se assemelhe à realidade, pois para Vygotsky, o mais importante não é a similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas o gesto. Neste caso, a vassoura comporta um gesto em relação ao objeto (cavalo) ao qual ela está conferindo um significado. Dessa forma, no brinquedo, o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto.

O que foi dito sobre a separação do significado dos objetos aplica-se, igualmente, às ações da criança. Por exemplo, quando uma criança bate com os pés no chão e imagina-se cavalcando um cavalo, ela está dando mais importância ao significado que está conferindo à ação do que à própria ação. No brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto. Quer dizer que, ao mesmo tempo que a criança é livre para determinar suas ações no brincar, estas estão subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles.

Vygotsky ainda chama atenção para o fato de que, para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária da real. Já na idade escolar, o brincar torna-se uma forma de atividade mais limitada que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, tendo um significado diferente do que tem para uma criança em idade pré-escolar.

Dessa forma, o brinquedo tem grande importância no desenvolvimento, pois cria novas relações entre situações no pensamento e situações reais.

### Brinquedo e desenvolvimento simbólico

A simbolização através dos objetos funciona como pré-condição para o aparecimento do jogo de papéis propriamente dito.

Elkonin (1971), citando Vygotsky, diz que o jogo de papéis I° desenvolve a partir das atividades da criança com o objeto, principalmente, no 2° e 3° anos de vida. Essas atividades que desenvolvem o uso de vários objetos não são adquiridas pela simples transferência do esquema sensório-motor, adquirido no 1° ano de vida, a novos objetos. Elas são desenvolvidas somente na relação da atividade da criança com os adultos. Na criança de 1 a 2 anos, a atividade não é separada do objeto assimilado nem é, de forma independente, transferida pela criança a um outro objeto. Isso constitui a principal diferença do esquema manipulativo sensório-motor no qual a assimilação do objeto aparece claramente na repetição de movimentos com os mais diversos brinquedos. Após isso, a criança começa a reproduzir ações em suas brincadeiras. Por exemplo, ela alimenta não só o seu cãozinho, mas também outros animais de brinquedo. Mais tarde, o limite de tais transferências se expande, revelando no brinquedo não só a identificação de suas atividades com a dos adultos, assim como seu brinquedo reflete momentos individuais de sua própria experiência de vida.

Contudo, nenhum desses objetos substitui ou simboliza outros objetos. O que ocorre é a simples reprodução de uma situação. A separação ação/ objeto só ocorre quando a criança reproduz a situação na qual os objetos estão ausentes. Por exemplo: dar banho na boneca em uma água imaginária ou dar de comer um alimento que não existe.

Simultaneamente, alguns objetos começam a ser usados como substitutos de outros. Exemplo: um pedaço de pau e um bloco funcionam como sabão e termômetro para a boneca. A criança só consegue nomeá-los sozinha, sem a interferência do adulto, mais ou menos aos 3 anos de idade. A partir desse momento, a criança não só substitui um objeto por outros ou reproduz aspectos de sua vida diária, mas passa a representar



papéis da vida dos adultos como brincar de mãe, de médico, enfermeira etc.

Assim são criadas as pré-condições para o jogo de papéis propriamente dito, cujo desenvolvimento ocorre na pré-escola. A interpretação do papel do adulto pela criança é uma forma original de simbolização. A criança passa do brinquedo cujo conteúdo básico é a reprodução das atividades dos adultos com objetos para o brinquedo cujo conteúdo básico toma-se a reprodução das relações de adultos entre si ou com crianças. A mudança no conteúdo da brincadeira da criança está intimamente relacionada com a mudança na natureza das atividades apresentadas por ela. O jogo simbólico constitui, assim, mais do que um objeto da própria atividade, um expressivo gesto acompanhado pela fala (Elkonin, 1971).

De acordo com Vygotsky, quando a criança começa a falar as palavras são percebidas como uma propriedade antes que como um símbolo do objeto. Linguagem e jogo simbólico são expressões de um sistema mediado, no qual eventos internos, imagens ou palavras, servem para orientar e dirigir o comportamento. Jogo simbólico é um mecanismo comportamental que possibilita a transição de coisas como objetos de ação para coisas como objetos do pensamento (Vygotsky, 1984, p. 122-6).

Finalmente gostaríamos de acrescentar: (1) para Vygotsky, O brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para constituir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real; (2) para Piaget, o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.

#### **O faz de conta: ponte entre a realidade e a fantasia**

Em seu livro Uma vida para seu filho, Bettelheim (1988) afirma que, através das fantasias imaginativas e das brincadeiras baseadas nelas, as crianças podem começar a compensar as pressões que sofrem na realidade do cotidiano. Assim, enquanto representam fantasias de ira e hostilidade em jogos de guerra ou preenchem seus desejos de grandeza, imaginando ser o Super-Man, o Hulk, o Batman ou um rei, estão procurando a satisfação indireta através de devaneios irreais, ao mesmo tempo que procuram livrar-se do controle dos adultos, especialmente dos pais.

Kostelnik e colaboradores (1986) citam algumas características dos super-heróis e heroínas:

- bondade, sabedoria, coragem, inteligência e força;
  - solucionar qualquer problema e ultrapassar obstáculos.
- Os super-heróis não têm de se preocupar com o. compromissos que caracterizam o mundo real e suas soluções são sempre aceitas;
- as pessoas os procuram para que os guiem e resolvam suas dúvidas, enquanto eles não recebem ordens de ninguém;
  - sabem sempre o que é certo, nunca se enganam, não estão sujeitos a dúvidas, frustrações e fraquezas como a maioria das pessoas. São aprovados e reconhecidos pelos adultos e todos querem ser seus amigos. Portanto, as crianças desejariam ter os poderes que eles têm, como força, velocidade e resistência, além do poder de voar, nadar embaixo d'água a longas distâncias ou mudar a forma do corpo.

Ainda, de acordo com as mesmas autoras, por essas características podemos entender por que as crianças são tão atraídas pela imagem do super-herói e tentam imitá-lo. Não podemos esquecer que as crianças têm pouco poder num mundo dominado pelos adultos, e elas têm consciência disso.

Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura. A brincadeira de super-herói, ao mesmo tempo que ajuda a criança a construir a autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real, como vestir-se, comer um alimento sem deixar cair, fazer amigos, enfim, corresponder às expectativas dos padrões adultos (Levinzon, 1989).

Finalmente a brincadeira de super-herói pode ser considerada uma forma especializada de jogo de papéis ou sociodramático. Entretanto, enquanto encorajamos as crianças a desenvolverem outros tipos de jogos de papéis, brincar de super-heróis é, muitas vezes, visto como prejudicial, caótico ou violento. Esta brincadeira, porém, não é má, ao contrário, oferece numerosas oportunidades para a criança obter um sentido de domínio, bem como provê benefícios comumente associados ao jogo dramático.

#### **A brincadeira, os brinquedos e a realidade**

No jogo simbólico as crianças constroem uma ponte entre a fantasia e a realidade. Freud observou uma criança que sofria a ansiedade da separação da mãe. A criança brincava com uma colher presa a um barbante. Ela atirava a colher e puxava-a de volta repetidamente. No jogo, a criança foi capaz de controlar ambos os fenômenos; perda e recuperação. Quando se está aberto para tais simbolismos, pode-se reconhecer e apreciar o brincar das crianças. Elas não podem fazer nada contra seus raptos. Não podem evitar que os adultos se envolvam em conflitos armados, nem que membros de uma gangue espanquem suas mães. Mas quando brincam, elas podem ter o controle que lhes falta da realidade (Garbarino e colab., 1992).

As crianças são capazes de lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar. Elas procuram integrar experiências de dor, medo e perda. Lutam com conceitos de bom e mal. O triunfo do bem sobre o mal dos heróis protegendo vítimas inocentes é um tema comum na brincadeira das crianças (Bettelheim, 1988).

Crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras. Por exemplo: no Brasil, crianças que vivem nas favelas onde predomina a luta entre policiais e bandidos têm como tema preferido de suas brincadeiras esses conflitos.

Quando a criança assume o papel de alguém que teme, a personificação é determinada por ansiedade ou frustração.

Vários dos exemplos clássicos de Freud seguem esta linha: uma criança brinca de médico depois de ter tomado uma injeção ou de ter sido submetida a uma pequena cirurgia. Ana Freud relata o caso da criança que vence o medo de atravessar o corredor escuro fingindo ser o fantasma que teme encontrar. Escolhendo o papel do médico ou do fantasma, a criança pode passar do papel passivo para o ativo e aplicar a uma outra pessoa, a uma criança ou a uma boneca o que foi feito com ela.

A passagem de um papel passivo para um papel ativo é o mecanismo básico de muitas atividades lúdicas. Reduz o efeito traumático de uma experiência recente e deixa o indivíduo mais bem preparado para ser submetido novamente ao papel passivo, quando necessário. Isso explica, em grande parte, o efeito benéfico da brincadeira (Peller, 1971).

Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que integram essa cultura. Os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam. Pode-se dizer, então, que o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, ele condiciona (Garbarino e colab., 1992).

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.

Manipulação, posse, consumo ... o brinquedo introduz a criança nas operações associadas ao objeto. A apropriação se inscreve num contexto social: o brinquedo pode ser mediador de uma relação com outra ou com uma atividade solitária, mas sempre sobre o fundo da integração a uma cultura específica.

Além disso, é suporte de representações, introduzindo a criança num universo de sentidos e não somente de ações.

O brincar da criança não está somente ancorado no presente, mas também tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro. A menina que brinca com bonecas antecipa sua possível maternidade e tenta enfrentar as pressões emocionais do presente. Brincar de boneca permite-lhe representar seus sentimentos ambivalentes, como o amor pela mãe e os ciúmes do irmãozinho que recebe os cuidados maternos. Brincar com bonecas numa infinidade de formas está intimamente ligado à relação da menina com a mãe (Bettelheim, 1988).

Melanie Klein (apud Geets, 1977) afirma que brincar com bonecas revela a necessidade que a criança tem de ser consolada e tranquilizada. Alimentar e vestir bonecas com as quais se identifica funciona como uma prova de que sua mãe a ama e isso diminui o medo de ser abandonada e de ficar ao desamparo sem lar e sem mãe.

Bomtempo e Marx (1993), em uma pesquisa com a boneca Ganha-Nenê, verificaram que as crianças pequenas (3 a 5 anos) parecem usar a boneca não só como instrumento de ação mas também como faz de conta e, à medida que aumenta a idade, a boneca passa a fazer parte de um contexto onde o faz de conta está presente de forma mais intensa.

Nas crianças de 6 a 8 anos há enriquecimento na representação de papéis que se tornam mais definidos, embora a gravidez e o nascimento ainda façam parte de um mundo mágico.

É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde "ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros" (Garbarino e colab., 1992).

O fantástico, o imaginário, expressos na brincadeira da criança quando fala com um cabo de vassoura "como se" fosse um cavalo, fica zangada com seu cãozinho imaginário porque faz sujeira no tapete da mamãe ou transforma a pedra m'pássaro, mostram uma mistura de realidade e fantasia, em 1 lt' cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado. Isso está muito próximo do sonho ou do "reverso

Do espelho" de que nos fala Lewis Carrol, no qual os contornos realidade e fantasia se misturam.

No sonho, na fantasia, na brincadeira de faz de conta desejos que pareciam irrealizáveis podem ser realizados.

### A série busca no jogo: do lúdico na Matemática

As referências ao uso do jogo no ensino de matemática, nos últimos anos, têm sido constantes. Os congressos brasileiros sobre jogos realizados na Universidade de São Paulo, em 1989 e em 1990, já faziam referência ao jogo no ensino de Matemática. O mesmo podemos notar nos Encontros Nacionais de Educação Matemática - ENEM - promovidos pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática, realizados

desde 1987 e nos encontros regionais de Educação Matemática. Nesses eventos, o tema jogo esteve presente através de comunicações, grupos de trabalho ou minicursos. A Fundação para o Desenvolvimento Escolar (FDE - São Paulo) também tem propiciado a discussão do jogo como proposta pedagógica através de cursos e de publicações.

As evidências parecem justificar a importância que vem sumindo o jogo nas propostas de ensino de matemática. Torna-se relevante a análise desta tendência para que possamos assumir conscientemente o nosso papel de educadores. Isto se justifica em virtude de podermos estar incorrendo em determinados erros que, muitas vezes, nos parecem irreparáveis, se deixarmos que crianças sejam submetidas a certas metodologias ou a conteúdos sem uma análise detalhada dessas ações de modo a antecipar, do ponto de vista teórico, sua pertinência.

A educação matemática está repleta de exemplos de ações em que se destacam aspectos isolados dos problemas de aprendizagem desta disciplina. A matemática moderna é apenas um dos exemplos mais significativos. Os congressos de educação matemática patrocinados pela Unesco também contribuíram para uma visão desarticulada dos problemas do ensino de matemática. As discussões de D' Ambrósio (1986), Matos (1989), Moura (1992) e Fiorentini (1994) sobre a evolução do conceito de educação matemática mostram que os problemas de ensino desta disciplina, até bem pouco tempo, eram abordados tomando-se apenas aspectos isolados dos elementos constitutivos desse ensino. Até meados da década de 70, as discussões procuravam ora nos objetivos, ora nos métodos, ora nos conteúdos a principal causa do fracasso do ensino da matemática.

A visão de que o ensino de matemática requer contribuição de outras áreas de conhecimento e de que o fenômeno educativo é multifacetado é, para o professor de matemática, algo recente e ainda, infelizmente, pouco difundido e aceito.

A análise dessa tendência indica a necessidade de reflexões sobre novas propostas de ensino, de modo que venhamos a considerar os múltiplos e variados elementos presentes na ação pedagógica do professor. Foi necessário que contribuições de outras áreas de conhecimento viessem a se incorporar à matemática para que pudéssemos avaliar os erros cometidos em nome da melhoria do ensino.

A pressa por respostas às reivindicações para uma melhoria imediata no ensino de matemática levou-nos a assumir modismos sem que atentássemos para o conjunto de elementos l' sentes no ato de ensinar. Devemos lembrar que apenas recentemente expressões como etnomatemática e modelagem matemática incorporaram-se às perspectivas do educador matemático. Isso foi feito na medida em que este passou a observar os elementos culturais como sendo relevantes na formação dos alunos. Esses pressupostos têm encontrado nas pesquisas com base em teorias psicológicas, notadamente as construtivistas, evidências que enfatizam a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos (Driver, 1988).

Embora Kishimoto (1994), numa ampla revisão bibliográfica, encontre referências ao uso do jogo na educação que remontam à Roma e à Grécia antigas, se tomarmos como marco apenas a história mais recente, veremos que é deste século, preponderantemente na sua segunda metade, que vamos ter entre nós as contribuições teóricas mais relevantes para o aparecimento de propostas de ensino que incorporam o uso de materiais pedagógicos em que os sujeitos possam tomar parte ativa na aprendizagem. São as contribuições de Piaget, Bruner, Wallon e Vygotsky que, definitivamente, marcam as novas propostas de ensino em bases mais científicas.

É recente, portanto, a consciência de que os sujeitos, ao aprenderem, não o fazem como meros assimiladores de

conhecimentos. Há, no processo de aprendizagem, determinados componentes internos que não podem ser ignorados pelos educadores. "A ideia de um ser humano relativamente fácil de moldar e dirigir a partir do exterior foi progressivamente substituída pela ideia de um ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos e configurações de estímulos" (Coll, 1994, p. 100). É esta perspectiva que, segundo Coll, tem contribuído para pôr em relevo a inadequação de certos métodos essencialmente expositivos que simplificam os papéis dos professores e dos alunos como de simples transmissores e receptores de conhecimentos, respectivamente. Esta nova perspectiva sobre a ação educativa tem servido, ainda segundo o autor, para "revitalizar as propostas pedagógicas que situam na atividade autoestruturante do aluno, isto é, na atividade autoiniciada e sobretudo autodirigida, o ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem".

Outros fatores que vêm se tornando relevantes são as contribuições de teóricos que destacam o papel do meio cultural como definidores das possibilidades de aprendizagem do sujeitos (Sniders, 1988; Freire, 1983; D' Ambrósio, 1986 etc.).

Do ponto de vista da necessidade de se considerar os sujeitos que aprendem como agentes culturais, Paulo Freire deve ser citado como sendo, certamente, o pioneiro entre nós a lembrar que o conhecimento tem suas bases em uma determinada cultura e que esta deve ser considerada quando atentarmos para a educação como elemento libertador, isto é, quando ensinarmos para conferir ao homem instrumentos intelectuais para atuar criticamente no meio em que vive. As contribuições de Sniders, com suas publicações em que releva o papel dos conteúdos culturais, vêm corroborar com as posições paulofreirianias.

Em relação à matemática, vamos encontrar em D' Ambrósio aquele que faz as primeiras defesas da inclusão no ensino dos elementos culturais. Trabalhos como os de Paulus Gerdes (1993), em Moçambique, e de Bishop (1988), na Inglaterra, também atestam o crescente destaque dado à cultura como norteadora de propostas de ensino de matemática.

Recentemente as teorias de cunho sociointeracionista nos trazem outros elementos que vêm juntar-se àquelas que tomam o ato de ensinar como elemento complexo e multifacetado. Os conteúdos passam a ser vistos de forma mais ampla. Não são apenas informações de uma determinada disciplina e, sim, definidos a partir de um conjunto de valores sociais a serem preservados, criados ou recriados e difundidos através da escola. Os conteúdos passam a ser considerados objetivos tornados conceitos possíveis de ser veiculados através de atividades de ensino (Coll e Gallart, 1987, León, 1991).

A análise dos novos elementos incorporados ao ensino de matemática não pode deixar de considerar o avanço das discussões a respeito da educação e dos fatores que contribuem para uma melhor aprendizagem. O jogo aparece, deste modo, dentro de um amplo cenário que procura apresentar a educação, em particular a educação matemática, em bases cada vez mais científicas. Acharmos que esse cenário deve ser o nosso porto seguro para não cairmos em erros grosseiros como os cometidos na recente história da matemática.

Ao analisar o jogo no ensino de matemática, podemos fazer uma retrospectiva sobre como este foi sendo incorporado às atividades educativas para que, a partir daí, tenhamos claramente a justeza de seu uso. Não é nossa pretensão fazer uma história do jogo na educação matemática. O nosso

objetivo é buscar as razões do uso do jogo na educação matemática, atentos aos cuidados a serem tomados com os modismos adotados, sem uma análise prévia das condições em que aparecem as propostas de ensino e das bases teóricas que as sustentam.

O jogo recebe de teóricos como Piaget, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, entre outros, as contribuições para o seu aparecimento em propostas de ensino de matemática.

Lembrado como importante elemento para a educação infantil, no processo de apreensão dos conhecimentos em situações cotidianas, o jogo passa a ser defendido como importante aliado do ensino formal de matemática (Moura, 1991; Souza, 1994).

Kishimoto (1994) cita pelo menos duas dezenas de autores que propõem ou utilizam jogos nas diversas áreas do conhecimento escolar. São exemplos mais recentes de aplicação das contribuições teóricas da psicologia, da antropologia e da sociologia para a educação.

### O lado sério do jogo: a possibilidade de aprender

O raciocínio decorrente do fato de que os sujeitos aprendem através do jogo é de que este possa ser utilizado pelo professor em sala de aula. As primeiras ações de professores apoiados em teorias construtivistas foram no sentido de tornar os ambientes de ensino bastante ricos em quantidade e variedade de jogos, para que os alunos pudessem descobrir conceitos inerentes às estruturas dos jogos por meio de sua manipulação. Esta concepção tem levado a práticas espontaneístas da utilização dos jogos nas escolas. A sustentação de tal prática pode ser encontrada nas teorias psicológicas que colocam apenas no sujeito as possibilidades de aprender, desconsiderando elementos externos como possibilitadores da aprendizagem.

São tais concepções de aprendizagem subjetivistas que colocam o conhecimento como produto de articulações internas aos sujeitos. Segundo esta visão, a atividade direta do aluno sobre os objetos de conhecimento é a única fonte válida de aprendizagem, e assume, implicitamente, que qualquer tentativa de intervenção do professor para ensinar um conhecimento estruturado está fadada ao fracasso ou à produção de um conhecimento meramente repetitivo (Coll; 1994, p. 102).

O jogo, ainda segundo essa concepção, deve ser usado na educação matemática obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos tidos como mais ou menos fixos. O material a ser distribuído para os alunos deve ter uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos. É assim que materiais estrutura dos, como blocos lógicos, material dourado, cuisenaire e outros - na maioria decorrentes destes - , passaram a ser veiculados nas escolas.

A visão do conhecimento puro, que decorre apenas do madurecimento de estruturas internas, levou a práticas em que os conteúdos eram pouco relevantes e, por priorizarem desenvolvimento das estruturas, a uma concepção de jogo como promotor desse desenvolvimento. O uso de sucata para a confecção de brinquedos, de jogos de montar, e a retomada do uso de materiais de ensino sem objetivos pedagógicos claros são a concretização da concepção que entende a construção do conhecimento como fenômeno essencialmente individual e regido apenas por leis internas ao sujeito.

O surgimento de novas concepções sobre como se dá o conhecimento tem possibilitado outras formas de considerar o papel do jogo no ensino.

São as contribuições da psicologia de cunho sociointeracionistas que vêm a estabelecer novos paradigmas para a utilização do jogo na escola. Esta concepção acredita no papel do jogo na produção de conhecimentos, tal como a anterior. Diferencia-se daquela ao considerar o jogo como impregnado de conteúdos culturais e que os sujeitos, ao tomar contato com eles, fazem-no através de conhecimentos adquiridos socialmente. Ao agir assim, estes sujeitos estão aprendendo conteúdos que lhes permitem entender o conjunto de práticas sociais nas quais se inserem.

Neste sentido, as concepções sociointeracionistas partem do pressuposto de que a criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao lidar com o jogo de regra. Nesta concepção, o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros.

O jogo, nesta visão da psicologia, permite a apreensão dos conteúdos porque coloca os sujeitos diante da impossibilidade de resolver, na prática, as suas necessidades psicológicas. O indivíduo experimenta, assim, situações de faz de conta do jogo regado pela lógica, vivenciada ou criada, para solucionar as impossibilidades de tornar realidade o seu desejo (Leontiev, 1988).

É uma decorrência desta visão o aparecimento dos cantinhos de jogos, das brincadeiras de faz de conta etc. O jogo, corno promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas.

O jogo, na educação matemática, passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática presente. Esta poderia ser tomada como fazendo parte da primeira visão de jogo de que tratamos até aqui. Na segunda concepção, o jogo deve estar carregado de conteúdo cultural e assim o seu uso requer um certo planejamento que considere os elementos sociais em que se insere. O jogo, nessa segunda concepção, é visto como conhecimento feito e também se fazendo. É educativo. Esta característica exige o seu uso de modo intencional e, sendo assim, requer um plano d ação que permita a aprendizagem de conceitos matemáticos e culturais, de uma maneira geral.

Nesta perspectiva, o jogo será conteúdo assumido com finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos, executar jogadas segundo este plano e avaliar sua eficácia nos resultados obtidos.

Desta maneira, o jogo aproxima-se da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas (Moura. 1991) e mais, permite trabalhar os conteúdos culturais inerentes ao próprio jogo.

### **O jogo como atividade: o sério e o lúdico se encontram na matemática**

Pelo exposto até aqui, podemos perceber na educação matemática uma certa tendência para o uso do jogo. Mas devemos nos perguntar é se ele está sendo empregado com bases teóricas que garantam um ensino com maior embasamento científico.

Temos alguns indicadores que nos permitem inferir que estamos começando a sair de uma visão do jogo como puro material instrucional para incorporá-lo ao ensino, tornando-o mais lúdico e propiciando o tratamento dos aspectos afetivos que caracterizam o ensino e a aprendizagem como uma atividade, de acordo com a definição de Leontiev (1988).

Se tomarmos como jogo uma definição mais ampla, veremos que este vem sendo usado no ensino de matemática há muito mais tempo do que imaginamos. Perelman é seguramente um grande precursor do uso do jogo no ensino de matemática, tomando-o como possibilidade de explorar um determinado conceito e colocando-o para o aluno de forma lúdica. Os quebra-cabeças, os quadrados mágicos, os problemas-desafios etc. poderiam ser enquadrados nestas características de jogo como a forma lúdica de lidar com o conceito.

Outra forma de considerarmos o jogo no ensino é, por exemplo, o modo como Malba Tahan aproxima a matemática do aluno. Em o Homem que calculava temos a maestria de um hábil jogador com a imaginação do leitor de modo a envolvê-lo na solução de problemas matemáticos. Nesta linha também podemos incluir Monteiro Lobato com a Matemática da Emília e até Walt Disney com sua Matemática. Como vemos, a matemática não é tão sisuda e os matemáticos não são tão insensíveis ao riso.

Acrescentemos a esta lista de exemplos tendências mais recentes de publicações que recorrem ao lúdico no ensino de matemática. Os livros paradidáticos, que se tornaram tão comuns no início desta década, são o exemplo da importância que as editoras estão dando para os aspectos lúdicos do ensino de matemática. O próprio nome "paradidático" parece indicar que estes livros devem ser utilizados não de forma totalmente didática, mas além da didática, de forma que os alunos não os confundam com as aulas sérias de matemática. Eles devem ver a matemática de forma prazerosa e lúdica.

Talvez valesse a pena uma análise mais detalhada desta tendência da utilização dos paradidáticos no ensino, de modo que pudéssemos avaliar não só o seu aspecto pretensamente lúdico, mas também a maneira como tratam a criança que pretendem formar e se são respeitadas as características de atividade lúdica. Mas esta análise não é o objeto em tela nesse momento.

O que nos parece importante por ora é discutir o significado do jogo e a sua importância na educação matemática. E para isso teremos, mais uma vez, de lançar mão de conceitos alheios à matemática.

A psicologia é chamada a responder pelas razões da utilização do jogo na educação matemática. O conceito de atividade desenvolvido por Leontiev (1988) talvez possa emprestar legitimidade ao jogo na educação matemática. Isto porque, vinculado ao conceito de atividade, Leontiev considera a necessidade como elemento preponderante para suscitar no sujeito o motivo para executar certas ações. Essas, se forem realizadas com base em um motivo explícito e estiverem concordes com um objetivo, tornar-se-ão atividades. Esse conceito parece-nos particularmente



importante no caso da educação pré-escolar, já que nessa fase da vida a maneira preponderante de atuar no mundo é o jogo. Através dele, as crianças compreendem o mundo adulto trocando os seus significados e apreendendo conceitos.

Ao analisar o papel do jogo na educação, Kishimoto (1994), através de ampla bibliografia, aponta as inúmeras dúvidas dos muitos autores que se referem ao uso do jogo como elemento pedagógico. O uso do material concreto como subsídio à tarefa docente tem levado os educadores a se utilizarem de múltiplas experiências, tais como: geoplano, material dourado, régua de cuisenaire, blocos lógicos, ábacos, cartaz de prega, sólidos geométricos, quadros de frações equivalentes, jogos de encaixe, quebra-cabeças e muitos outros. A grande diversidade de uso do material concreto leva a autora a se perguntar se tais experiências são exemplos de jogo ou de materiais pedagógicos.

A dúvida sobre se o jogo é ou não educativo, se deve ou não ser usado com fins didáticos poderia ser solucionada, se o educador tomasse para si o papel de organizador do ensino. Isto quer dizer que ele deve ter consciência de que o seu trabalho é organizar situações de ensino que possibilitem ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido e de que para que o apreenda torna-se necessário um conjunto de ações a serem executadas com métodos adequados. Dessas ações pode tomar parte o uso de algum instrumento, para se atingir o objetivo decorrente da negociação pedagógica acontecida no espaço escolar.

O professor vivencia a unicidade do significado de jogo e de material pedagógico, na elaboração da atividade de ensino, o considerar, nos planos afetivos e cognitivos, os objetivos, a opacidade do aluno, os elementos culturais e os instrumentos (materiais e psicológicos) capazes de colocar o pensamento da criança em ação. Isto significa que o importante é ter uma atividade orientadora de aprendizagem (Moura, 1992). O professor é, por isso, importante como sujeito que organiza a ação pedagógica, intervindo de forma contingente na atividade autoestruturante do aluno.

A atividade é orientadora no sentido de criar possibilidades de intervenção que permitem elevar o conhecimento do aluno. Dessa maneira, todo e qualquer material utilizado para ensino é ferramenta para ampliar a ação pedagógica. O jogo, o material estruturado, o quebra-cabeça, o problema que serve para aplicação matemática no cotidiano, o problema-desafio, as histórias virtuais (Moura, 1992) são ferramentas do educador, tanto quanto os instrumentos que permitem amplificar e organizar a nossa comunicação: retroprojeto, vídeos, microfone, rádio, computador etc.

A questão do "que é melhor para o ensino" ficaria talvez resolvida se tomássemos o conjunto de propostas de materiais numa definição ou numa compreensão mais ampla do significado das atividades escolares. Visto no conjunto da atividade orientadora, o material de ensino deixa de ser elemento isolado e passa a integrar-se no que Coll (1994) chama de três vértices que caracterizam as atividades educativas: "o aluno que está levando a cabo a aprendizagem; o objeto ou objetos de conhecimento que constituem o conteúdo da aprendizagem; e o professor que age, isto é, que ensina com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos" (Coll, 1994, p. 103).

Tomar o jogo ou material pedagógico fora deste contexto parece levar a ações que se pautam em uma visão que desconsidera as principais razões da escola: preservar, criar e ampliar o conjunto de conhecimentos para que cada vez mais consigamos melhores condições de vida.

Para nós, a importância do jogo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar "virtualmente" situações de solução de problemas que a aproximem daquelas que o homem "realmente" enfrenta ou enfrentou.

A imitação através do jogo, a busca da compreensão de regras, a tentativa de aproximação das ações adultas vividas no jogo estão em acordo com pressupostos teóricos construtivistas que asseguram ser necessário a promoção de situações de ensino que permitam colocar a criança diante de atividades que lhe possibilitem a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados.

Por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organizá-la de forma que se torne atividade que estimule a autoestruturação do aluno. Desta maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento "aos erros" e "acertos" dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico.

O jogo na educação matemática parece justificar-se ao introduzir uma linguagem matemática que pouco a pouco será incorporada aos conceitos matemáticos formais, ao desenvolver capacidade de lidar com informações e ao criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos.

A matemática, dessa forma, deve buscar no jogo (com sentido amplo) a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema seriamente vividas pelo homem.

## O jogo e o fracasso escolar

Sahda Marta Ide

### I. A avaliação da capacidade de inteligência e a questão do fracasso escolar

Um dos problemas mais relevantes na moderna Psicologia da Aprendizagem é, sem dúvida, o desenvolvimento e a avaliação da capacidade de inteligência. Este tema motivou numerosas reuniões científicas nos últimos anos destinadas a estabelecer parâmetros mínimos sobre a avaliação do potencial de aprendizagem e sobre o modo de aumentar esse potencial através de intervenções cognitivas adequadas.

Apesar de todos esses estudos, a avaliação para identificação das crianças portadoras de deficiências ainda é feita por procedimentos tradicionais de medição da subnormalidade intelectual e da adaptabilidade social (Testes de Inteligência), apesar das dúvidas existentes quanto à adequação para todos os casos.

Essa avaliação tradicional não provoca tantos danos quando nos reportamos aos portadores de deficiências graves, uma vez que apresentam problemas orgânicos que afetam o Sistema Nervoso Central, sendo, pois, de fácil diagnóstico. Entretanto, isso não ocorre com os deficientes mentais leves, que, na maior parte das vezes, são confundidos com os que apresentam "problemas emocionais", "distúrbios" e/ou "dificuldades de aprendizagem" que levam ao "fracasso escolar".

O deficiente mental leve, durante os primeiros anos de vida, não é reconhecido como tal. Durante muito tempo, seu retardo não é evidente. A princípio pode ser identificado na fase escolar, época em que a capacidade de aprendizagem torna-se elemento importante nas expectativas sociais. Na maior parte dos casos, não há condições patológicas óbvias que expliquem o retardo e isto leva, muitas vezes, a confundir

criança portadora de déficits intelectuais reais com crianças vindas de ambientes socioeconômicos desprivilegiados, principalmente nos aspectos cognitivos, causando problemas educacionais e, conseqüentemente, caracterizando a deficiência mental leve.

A identificação entre deficiência mental leve e fracasso escolar levou muitos estudiosos a questionar essa deficiência, principalmente as determinadas por fatores ambientais, colocando em dúvida a necessidade de classes especiais em escolas públicas para deficientes leves. Na maioria das vezes, nessas classes, encontram-se somente alunos que sofreram sucessivos fracassos escolares e que, após uma avaliação ineficaz, são identificados e rotulados como deficientes, sem antes receberem uma intervenção pedagógica adequada à superação de suas dificuldades.

Vários trabalhos foram realizados com o objetivo de evitar a rotulação de deficiente imposta a essas crianças.

A maioria das crianças da escola pública, principalmente aquelas que frequentam as classes especiais para deficientes mentais leves, provém de ambientes pobres de estímulos cognitivos. Ninguém conversa com elas nem estimula seu raciocínio. Textos escritos, como artigos de revistas, e jornais, são praticamente ausentes em seu meio ambiente. Há poucos informantes alfabetizados ao seu redor (Ide, 1993).

Soma-se a esse quadro uma escola na qual as iniciativas educacionais dirigidas a estas crianças derivam, quase que totalmente, de métodos e técnicas que não aceitam a atividade assimiladora da inteligência na construção do conhecimento, ou seja, um ensino diretivo, verbalista, programado, preditivo controlado, em que a imitação é um procedimento básico para se obter comportamentos desejados garantidos pelo uso de reforçadores (Mantoan, 1989).

O professor é aquele preconizado pela transmissão cultural (Kolhberg e Mayer, 1972), pois apregoa a incorporação de valores e de conhecimentos próprios da cultura como fundamentais, formação dos jovens, devendo o professor ser um agente de manutenção da ordem social. Este professor dedica-se quase sempre a preparar seus alunos para satisfazer os comportamentos sociais e acadêmicos socialmente desejáveis.

A leitura do mundo físico e social é excluída dos quadros interpretativos do sujeito. A verdade é apreendida pelos sentidos a partir do que é observado, sendo, pois, uma cópia da realidade.

O professor torna-se, assim, um profissional capaz, apenas, de transmitir um saber pronto, estabelecido para o desenvolvimento social e intelectual do aluno. Conseqüentemente, faz-se uma opção por métodos e técnicas que não aceitam a atividade assimiladora da inteligência na construção dos conhecimentos.

Estes fatos, na maioria das vezes, levam a "fracassos" sucessivos na primeira série do primeiro grau e as crianças que "fracassam", por sua vez, são encaminhadas para avaliações psicológicas, que, como dissemos, não avaliam nem "descobrem a natureza do fracasso", não permitindo, assim, uma intervenção pedagógica adequada na solução desses problemas.

Dessa forma, a educação, ao invés de se converter numa experiência bem-sucedida, alicerçando a vida das crianças de forma positiva, acaba se tornando uma experiência sem êxito e se constituindo em uma série de aprendizagens inúteis e aborrecidas, que atingem diretamente a autoestima, o

autoconceito, aumentando a ansiedade e a falta de motivação para participar das tarefas de aprendizagem.

## **II. A reversão do fracasso**

Se quisermos reverter este quadro e se for o objetivo desenvolver as capacidades cognitivas dessas crianças, tornando-as capazes de pensar, refletir e construir o conhecimento de forma significativa, dois aspectos bastante relevantes devem ser satisfeitos:

1. a presença de um mediador (pais, professores, companheiros), ou seja, pessoas que se interpõem entre o estímulo e o organismo, criando, de forma sistemática ou assistemática, situações que levem o indivíduo a se desenvolver; e
2. os recursos, instrumentos pedagógicos que devem ser adequados a essas crianças, possibilitando a construção do conhecimento de forma pensante.

As interações entre a criança e o mundo, na maior parte das vezes, passam por um mediador. Este mediador cria na criança certos processos que não afetam unicamente os estímulos mediados, mas também ajudam muito significativamente a capacidade dos indivíduos para aproveitar o estímulo direto ao organismo (Feurstein, 1982).

O mediador se encarrega não só de organizar, selecionar, estabelecer prioridades a certos estímulos mediados, mas também pode eliminar ou fazer certos estímulos entrarem de forma difusa na criança.

O mediador cria no indivíduo disposições que afetam o seu funcionamento de forma estrutural. O "fracasso", o "distúrbio", a "dificuldade" de aprendizagem são, quase sempre, fracassos, distúrbios e dificuldades da mediação.

Essa preocupação com o mediador nos remete a dois aspectos: a qualidade de ação do mediador e os instrumentos pedagógicos.

## **III. A qualidade de ação do mediador**

Acreditamos que um mediador que tenha uma nova forma de ver a criança que aprende, ou seja, uma criança ativa, que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula em hipóteses, reorganiza em pensamento e em ação efetiva (Ferreiro, 1986), segundo seu nível de desenvolvimento, terá a oportunidade de instigar o auto estímulo e a superação das dificuldades cognitivas nos alunos das classes especiais para deficientes mentais leves.

Sabe-se, hoje, que o desenvolvimento intelectual não consiste em acumular informações, mas, sim, em reestruturar as informações anteriores, quando estas entram num novo sistema de relações. O conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não simplesmente registradora.

O conhecimento geral é um todo organizado e coerente que se vai construindo através da própria atividade do sujeito. Os conhecimentos específicos vão sendo assimilados pela estrutura de conhecimento geral, integrando-se a esta e tornando-se cada vez mais ricos e específicos.

As pessoas deficientes mentais realizam as trocas com o meio de maneira precária e isso prejudica o seu desenvolvimento. A solicitação adequada do meio irá propiciar-lhes uma estimulação favorável, capaz de compensar, na medida do possível, prejuízos da estruturação mental. Prover condições que estimulem o desenvolvimento

implica que o mediador conheça as capacidades de seus alunos e elabore as atividades a partir dessas informações.

Devido à complexidade da inter-relação que envolve os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o mediador deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo, de afeto e de confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia. Um clima socioafetivo tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, descobrindo, inventando e construindo, enfim, seu conhecimento.

O mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento.

Com esta filosofia pode-se organizar um programa que utilize recursos como jogos e brincadeiras.

#### **IV. O jogo como instrumento**

O jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Para Piaget (1967), o jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando representação e, finalmente, à lógica.

As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente.

Embora muitos filósofos e teóricos da educação tenham apontado para o "paradoxo do jogo", lúdico e educativo ao mesmo tempo, acreditamos que seja um recurso eficaz, a ser adotado pelo mediador para preencher as lacunas descritas anteriormente.

Nesse contexto, o significado do jogo é o que ele tem na área de educação, ou seja, associado à função lúdica e à pedagogia de forma equilibrada. "O jogo com sua função lúdica de propiciar diversão, prazer e mesmo desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completando o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança (Campagne, 1989, p. 112, apud Kishimoto, 1992, p. 28).

O jogo, por ser livre de pressões e avaliações (conduta frequente com as crianças deficientes mentais em classe especial), cria um clima de liberdade, propício à aprendizagem e estimulando a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão.

Sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo nos propicia "experiência do êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e de vivências.

O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação.

Nos jogos de papéis ou faz de conta, a criança é livre para escolher papéis a desempenhar e definir suas regras. Seu funcionamento é um processo que tem um fim em si mesmo. A criança brinca e tem prazer de brincar. Nesses jogos, a criança toma iniciativas, organiza ações, enfim, planeja e substitui o significado dos objetos com o objetivo de reproduzir as relações e os fenômenos observados por ela.

Os temas e a estruturação de jogos de papéis dependerão do nível de desenvolvimento em que se encontra a criança e da complexidade dos conceitos do seu meio ambiente. Os jogos poderão tratar de temas como a família (educação dos filhos, escola, festas); imitação do trabalho adulto (comércio, indústria, trabalho no campo, transportes e profissões como advogado, médico, dentista, professor etc.). Estas sugestões ajudam a criança a entender os sentimentos, os aspectos morais e sociais da comunidade onde vive.

Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado - calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental leve por iniciá-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores prejudicadas.

Na educação de crianças deficientes mentais leves que frequentam classes especiais, deve-se considerar que o seu desenvolvimento, na maior parte dos casos, corresponde ao das crianças pré-escolares normais. Entretanto, como o problema do deficiente mental leve é, basicamente, de estruturação mental, sua relação com o meio ambiente se dá de forma precária, tornando difícil a construção do mundo físico. Por isso mesmo, jogos que as auxiliem nesta construção são, também, de grande importância.

O conhecimento físico tem como fonte o objeto, ou seja, o objeto contém informações para a criança que as assimila pela manipulação e observação. Dessa forma, a criança extrai o conhecimento por abstração empírica. Entretanto, é preciso que o mediador esteja presente para conduzir, selecionar objetos ricos em atributos, dando informações e orientação à criança, quando necessário.

Os jogos de construção ganham espaço na busca deste conhecimento físico, porque desenvolvem as habilidades manuais, a criatividade, enriquecem a experiência sensorial, além de favorecer a autonomia e a sociabilidade.

Com a aquisição do conhecimento físico, a criança terá elementos para estabelecer relações e desenvolver seu raciocínio lógico-matemático, o que é importante para o desenvolvimento da capacidade de calcular, de ler e de escrever. Para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, o mediador deve organizar jogos voltados para a classificação, seriação, sequência, espaço, tempo e medida.

Na classificação, ação de agrupar objetos por semelhança ou diferença através da comparação, devemos procurar dar a essas crianças jogos que obedeçam à seguinte escala de dificuldades:

1. observar, perceber e nomear os atributos dos objetos;
2. estabelecer relações de semelhança e diferença entre os objetos;
3. formar classes de objetos pela discriminação e generalização dos atributos observados;
4. levantar critérios, estimulando a consistência na manutenção do critério levantado;
5. empregar símbolos para identificar um determinado conjunto.

Os jogos descritos nos itens 1 e 2 favorecem a exploração das propriedades físicas do objeto. Os jogos dos itens 3,4 e 5 favorecem a classificação, porque criam situações que ajudam na construção de classes de objetos.

A seriação, arrumação linear de um conjunto de modo que um objeto mantenha com o objeto vizinho a mesma relação de diferença, é construída, também, sobre o processo de comparação.

Para que as crianças sejam capazes de realizar a seriação, os jogos devem ter um conjunto de objetos que variem segundo um único atributo.

Exemplos:

1. Jogos com materiais que se encaixam: barricas, canecas, argolas, círculos etc.
2. Jogos que trabalhem com o próprio corpo da criança (altura, peso, cor etc.).
3. Jogos com materiais relacionados a diferentes atributos:
  - tonalidades de cor (retalhos de tecidos, fios de lã e linha etc.);
  - distância (objetos que se aproximam);
  - consistência (do mais duro ao mais mole e vice-versa):
  - tamanho;
  - peso;
  - comprimento;
  - largura;
  - espessura;
  - transparência;
  - altura.

Para que a criança aprenda a noção de sequência, o jogo deve apresentar uma sucessão regular e linear de objetos que mantenham entre si a mesma relação de vizinhança, formando um padrão que, embora arbitrário, deve ser seguido após sua fixação.

Esses jogos devem promover ações que levem a criança a:

- continuar uma sequência já estabelecida;
- preencher espaços vazios de uma sequência parcialmente interrompida;
- criar uma nova sequência, estabelecendo um padrão;
- descrever os critérios definidos para um determinado padrão;
- expressar com outros símbolos o critério definidor de uma sequência já apresentada.

Tais jogos compreendem uma atividade cognitiva complexa, pois implicam não só a percepção e a diferenciação dos aspectos relevantes dos objetos, mas também a abstração das relações que determinam sua organização.

Outro conceito bastante complexo é o das Medidas. As experiências iniciais devem ocorrer em jogos que propiciem vivenciar situações concretas que levem à construção de conceitos relacionados a capacidade, peso, comprimento, temperatura. Neste caso, os jogos de construção também são os mais adequados.

### **Medidas**

- Capacidade: é a propriedade dos objetos que determina o volume de um determinado recipiente. Os jogos para desenvolver este conceito devem permitir à criança verificar que os recipientes variam de volume e que, por isso, podem conter mais ou menos substâncias.

- Comprimento, altura, distância: de forma geral, significam a medida entre dois pontos. Em se tratando de crianças deficientes mentais, estas noções deverão ser demonstradas de forma que as diferenças sejam bem

evidentes. Sendo assim, os jogos devem proporcionar a comparação de objetos, dois a dois. Somente após muito trabalho e quando os sentidos já não forem suficientes, é que se deve ensiná-las a usar instrumentos de medidas.

- Peso: pode ser percebido pela criança, desde que os jogos façam uso de instrumentos adequados e permitam verificar de forma significativa as diferenças entre os objetos. É importante que a criança possa refletir sobre estas diferenças e que não confunda o peso com o tamanho do objeto. O uso da balança obedece ao mesmo critério do uso de instrumentos de medida.

- Tempo: este é um conceito bem complexo e de difícil aquisição para a criança deficiente mental. Por isso, os jogos devem proporcionar condições de estruturar o tempo.

Exemplos:

- a) jogos de registro para apropriação do tempo vivido;
- b) jogos que exercitem o ritmo;
- c) jogos que envolvam as medidas de tempo.

Neste caso, também, o uso de calendário e de relógio deve ocorrer posteriormente.

- Espaço: a noção de espaço deve ser trabalhada por meio de jogos que façam a criança perceber o seu corpo no espaço (deslocamento) e que possibilitem o estabelecimento da relação dos objetos quanto à posição que ocupam e a posição que ela ocupa no espaço.

A adoção de jogos como um dos recursos que o mediador pode utilizar na intervenção pedagógica com crianças deficientes mentais não é prática recente. Os primeiros trabalhos realizados, neste sentido, foram de Itard (apud Pessotti, 1984) e Seguin (apud Pessotti, 1984). Mais tarde, foram incorporados e ampliados por outros educadores como Maria Montessori. Atualmente, são amplamente difundidos em muitas escolas e por educadores do mundo inteiro que trabalham com deficientes mentais.

A possibilidade de exploração e de manipulação que o jogo oferece, colocando a criança deficiente mental em contato com as normais, com adultos, com objetos e com o meio ambiente, propiciando o estabelecimento de relações e contribuindo para a construção da personalidade e do desenvolvimento cognitivo, torna a atividade lúdica imprescindível na sua educação.

O "fracasso", sentimento experimentado pelos alunos de classes especiais, pode ser substituído pelo sentimento de autossatisfação e auto estima, pois o jogo proporciona prazer e desprazer. Quando a criança joga, fica livre de tensões e das avaliações dos adultos.

Através do jogo, o mediador tem a possibilidade de uma real interação afetiva com o deficiente mental, que permite conduzi-lo à autonomia intelectual e moral. Essa interação, também, é útil para a observação das dificuldades e das dúvidas que o deficiente mental apresenta, permitindo ao mediador reformular a programação e fazer um diagnóstico mais preciso.

Sendo assim, poderíamos dizer que o jogo é um recurso do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças com "dificuldade" de aprendizagem a se tornarem sujeitos pensantes, participantes e felizes.

### **O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais**

*Leny Magalhães Mrech*

Para todos aqueles que trabalham com Psicopedagogia e Educação Especial é bastante comum a vivência de situações



em que é preciso estabelecer a intervenção psicopedagógica em função das necessidades especiais' da criança. Os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos desempenham neste momento um papel nuclear.

Este trabalho visa discutir alguns aspectos fundamentais na estruturação do processo psicopedagógico tendo em vista a construção do conhecimento e do saber por parte da criança através do uso de brinquedos e jogos.

Tradicionalmente, este processo tem sido abordado a partir de uma ótica redutora que atribui a uma ou duas variáveis a responsabilidade pelo processo de aprendizagem da criança. É bastante comum os professores se referirem à situação familiar como a grande responsável pelos problemas apresentados pela criança: "Os pais de fulano se separaram!". Esta postura introduz um privilegiamento da variável psicológica, como se, através dela, fosse possível entender o que ocorre com a criança.

A intervenção psicopedagógica veio introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico. O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo pluricausal, abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos etc. A causa do processo de aprendizagem, bem como das dificuldades de aprendizagem, deixa de ser localizada somente no aluno e no professor e passa a ser vista como um processo maior com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo.

Um outro problema bastante grave a ser ressaltado é uma concepção redutora do modelo piagetiano que tem sido adotada em boa parte dos cursos de Pedagogia, no qual são privilegiadas apenas as colocações iniciais da sua obra. Ela tem direcionado os professores a conceberem o processo de ensino-aprendizagem ~e uma maneira estática, universalista e atemporal. Com isto ficam de fora as contribuições mais importantes de Piaget em relação aos processos de equilíbrio e reequilíbrio das estruturas cognitivas.

O fundamental é perceber o aluno em toda a sua singularidade, captá-lo em toda a sua especificidade, em um programa direcionado a atender às suas necessidades especiais. É a percepção desta singularidade que vai comandar o processo e não um modelo universal de desenvolvimento. Isto porque o uso do modelo universalista camufla normalmente uma concepção preestabelecida do processo de desenvolvimento do sujeito. Na intervenção psicopedagógica deve-se evitar as chamadas "profecias autorrealizadoras", isto é, prognósticos que o professor lança a respeito do processo de desenvolvimento de seu aluno sem levar em consideração o seu desempenho.

É preciso que o professor ou psicopedagogo também altere a sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem. Ele não é um processo linear e contínuo que se encaminha numa única direção, mas, sim, multifacetado, apresentando paradas, saltos, transformações bruscas etc. O processo do ensino-aprendizagem inclui também a não aprendizagem. Ou seja, a não aprendizagem não é uma exceção dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas se encontra estreitamente vinculada a ele. O aluno (aprendente, em termos de psicopedagogia) pode se recusar a aprender em um determinado momento. O chamado fracasso escolar não é um processo excepcional que ocorre no sentido contrário ao processo de ensino-aprendizagem. Constitui, sim, exatamente a outra face da mesma moeda, o seu lado inverso. O saber e o não saber estão estreitamente vinculados. O não saber se tece continuamente com o saber. Com isto queremos dizer que o processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista psicopedagógico, apresenta sempre uma face dupla: de um lado a aprendizagem e do outro a não aprendizagem.

## O uso dos brinquedos, jogos e materiais pedagógicos e as estruturas de alienação no saber

A Psicopedagogia, com base na Psicanálise, revela que o conhecimento e o saber não são apreendidos pelo sujeito de forma neutra. Dentro do sujeito há uma luta entre o desejo de saber e o desejo de não saber. Este processo acaba por estabelecer para o sujeito determinadas posições a priori da assimilação e incorporação de quaisquer informações e/ou processos formativos. Elas se refletem tanto no plano consciente quanto inconsciente. Diante do uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos o sujeito pode se direcionar tanto para o desejo de saber quanto para o desejo de não saber. No primeiro caso, através do desejo de saber o sujeito tece o saber. No segundo as o, paralisa o processo formando as chamadas estruturas de alienação no saber (Mrech, 1989, p. 38). O termo foi cunhado por Roland Barthes em O rumor da língua, para designar um fenômeno novo que ocorreria na cultura:

a meu ver, existe uma antinomia profunda e irredutível entre a literatura como prática e a literatura como ensino. Esta antinomia é grave porque se liga ao problema que é talvez hoje o mais escaldante, e que é o problema da transmissão do saber; é aqui que reside sem dúvida o problema fundamental da alienação, uma vez que, se as grandes estruturas de alienação econômica foram postas a nu, as estruturas de alienação no saber não o foram (Barthes, 1987, p. 43).

É bastante comum para todos aqueles que trabalham com Prática de Ensino e Didática vivenciarem uma situação onde o aluno e os professores já formados assinalam que a universidade tende a prepará-los inadequadamente para a sua prática futura. Poderíamos pensar que se trata apenas de uma transmissão inadequada da universidade, apenas uma questão de teoria x prática.

Os símbolos geram as estruturas do saber, podendo posteriormente se transformar em estruturas de alienação no saber. Os mesmos símbolos ensinados para estabelecer uma comunicação podem levar à paralisação e à segmentação do saber. A mesma simbolização pode ter um caminho tanto de aproximação quanto de afastamento do saber e das pessoas. Tentando delimitar melhor este fenômeno em nossa tese de doutoramento, utilizando a terminologia de Roland Barthes, resolvemos efetuar um estudo mais aprofundado das estruturas de alienação no saber.

As estruturas de alienação no saber se apresentam tanto no plano dos idioletos (linguagem grupal e/ ou individual) como no da língua (linguagem social). Em ambos a sua característica maior é a coisificação ou reificação da linguagem. É estabelecido, através delas, um processo de alienação de tal ordem que é como se o saber tivesse tomado forma e assumisse uma vida independente do pensamento mais atualizado dos sujeitos. No plano do idioleto, na sua família, a criança pode aprender certas palavras, que crê sejam comuns a todos os sujeitos. Ela pode utilizar o fonema "Bu" e a mãe entender que com isto ela está pedindo um copo de água. No entanto, se ela o empregar para pedir água fora de casa, dificilmente as pessoas poderão compreendê-la. Ela ficou em um idioleto, em uma fala reificada, particularizada, que exclui outras possibilidades de articulação e significações. O mesmo processo ocorre também no plano social, quando a linguagem chega a adquirir uma generalização tão ampla, que pode perder o sentido e a precisão. Assim, ao se falar que uma coisa é superlegal pode se estar frisando o fato de que é uma coisa ótima. No entanto, se essa palavra for frequentemente utilizada em múltiplas ocasiões, as pessoas poderão ficar em dúvida se o sujeito sabe o que é realmente uma coisa supero

Neste caso, a palavra *super* entrou no lugar do advérbio de quantidade muito. O sentido muito legal ficou camuflado.

A palavra *super*, que se referia originariamente a um contexto superlativo, perdeu o seu eixo original de inserção, tomando a aparência de um advérbio de quantidade.

Em decorrência, pode-se dizer que nas estruturas de alienação no saber é como se os sujeitos não se dessem conta do que estão fazendo e funcionassem em termos de uma elaboração inconsciente, em um nível automático de conceitualização. Pierre Bourdieu designa este processo de "instrumentos inconscientes de construção":

No caso da Pedagogia e da Psicopedagogia, as estruturas de alienação no saber, como instrumentos inconscientes de construção, atuam reificando os lugares do discurso pedagógico: o lugar do professor e o lugar do aluno. Ou seja, elas são guias de ação, formas prévias de conceber como o professor e o aluno deverão agir e se comportar. Elas se encontram fundamentalmente no âmbito da própria linguagem, sendo compostas por hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chave, estruturando o pensamento dos sujeitos.

Os símbolos introduzem no sujeito um processo de uso duplo tanto de aproximação quanto de distanciamento das coisas e das pessoas. Os símbolos tendem a formar dentro do sujeito verdadeiras cadeias simbólicas alienadas: as estruturas de alienação no saber. O seu papel fundamental é impedir um contato mais estreito entre os sujeitos ou dos sujeitos com o saber. Ou seja, elas são estruturas defensivas que, em um determinado momento, são utilizadas pelo sujeito ou pela sociedade para introduzir um distanciamento entre as pessoas ou em relação a um saber novo.

As estruturas de alienação no saber se dividem em dois tipos básicos: as estruturas sociais de alienação no saber e as estruturas individuais de alienação no saber.

As estruturas sociais de alienação no saber são sistemas simbólicos utilizados pela sociedade para fornecer um código geral em que os sujeitos encontrarão sempre guias de ação predeterminados. Estas formas alienadas não surgem ao acaso. Elas são os resíduos das estruturas de saber que, ao longo do tempo, perderam o seu potencial gerador de conhecimento, tornando-se formas inadequadas e preconcebidas de apreender a chamada realidade concreta. Elas são formas de saber que perderam a capacidade de possibilitar uma comunicação efetiva entre os sujeitos. Podemos associá-las aos processos vinculados ao cotidiano das pessoas, principalmente ao saber-fazer das pessoas.

Por exemplo, o professor, ao longo da sua prática pedagógica, aprendeu a dar aula de um determinado modo. Aos poucos, este processo transformou-se em um hábito, passando a estruturar a sua prática diária. Como Chico Buarque de Holanda costuma cantar: "Todo dia ela faz tudo sempre igual".

As estruturas de alienação no saber são modos de ação socialmente determinados (hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chave) que estruturam o que escutar, o que dizer e o que fazer em um determinado momento. O mesmo conteúdo que o professor aprendeu na universidade para formá-lo e informá-lo pode, em outro momento, desinformá-lo e colidir com as suas novas necessidades de atuação docente.

Quando se assinala a importância da constante reciclagem do professor não é porque as teorias simplesmente mudaram mas porque os símbolos se reificaram impedindo o professor de estabelecer um melhor contato com os seus alunos. As estruturas de alienação no saber enquanto sistemas simbólicos acabam por se constituir em um sistema de crenças

a respeito do que-fazer pedagógico, impregnando de forma irreversível o processo de atuação do professor.

Aquilo que o professor aprendeu durante o período em que era estudante passará a nortear a sua forma de ação docente. Gradativamente, o que eram guias de ação eficazes no princípio, aos poucos se transformam em formas estereotipadas de enxergar os seus alunos. Formas que o levam a estabelecer certos hábitos, certas repetições, certas palavras-chave etc. Um outro nome que caberia às estruturas sociais de alienação no saber são as formas prefixadas do cotidiano escolar. Formas que engolem as relações sociais tendendo a despersonalizá-las, isto é, esvaziando-as de um contato mais aprofundado entre os sujeitos.

O mesmo processo ocorre com o aluno. Ele passa a lidar com o professor ou com a situação escolar de uma forma preconcebida. O professor passa a ter uma imagem fixa, estabelecida a partir da sua interação com a classe, ou através de situações passadas. Esta forma estereotipada passa a reger todo o contato do aluno com o professor e vice-versa.

Além do efeito deletério nas relações sociais na escola, as estruturas de alienação no saber tendem a gerar outro tipo de processo de alienação: o das estruturas individuais de alienação no saber. Da mesma forma que as estruturas sociais de alienação no saber, elas são compostas por hábitos, repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chave. Em termos sociológicos, pode-se dizer que, enquanto as estruturas sociais de alienação no saber se referem ao plano macroestrutural, as estruturas individuais de alienação no saber se referem ao plano microestrutural. As primeiras, mais abrangentes, delineiam a forma de ação; as segundas, mais específicas e particularizadas, o conteúdo.

As estruturas de alienação no saber chegam a atingir até certos contextos, em que se acreditaria tradicionalmente haver apenas atuações espontâneas, tais como o uso dos brinquedos e materiais pedagógicos. Antes mesmo de entrar em contato com o material proposto, o aluno utiliza as chamadas estruturas de alienação no saber. Estas têm uma origem dupla: social individual. No primeiro caso, refletem os sistemas simbólicos onde os símbolos foram inicialmente cunhados: a família e a escola. No segundo caso, as estruturas de alienação no saber refletem o próprio processo de construção dos símbolos pelo sujeito, ou seja, os recortes que o sujeito introduz nos conteúdos que recebeu da sua família e da sua escola.

É importante que o professor perceba que a forma como a criança reage ao objeto não é simplesmente um produto do processo da sua interação com o objeto no momento, mas um produto de sua história pessoal e social. Ao ser apresentada a um material pedagógico ou brinquedo, a criança pode bater ou jogar o material no chão, mordê-lo, olhá-lo fixamente, perguntar a uma outra pessoa de quem é o material etc. Isso porque as estruturas individuais de alienação no saber refletem verdadeiros maneirismos que antecedem o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Com as chamadas crianças normais, este processo de transição é muito rápido e pouco percebido. Com as chamadas crianças excepcionais, ele se revela mais claramente, refletindo o processo duplo de implantação da aprendizagem: a do desejo de aprender e a do desejo de não aprender.

Por exemplo, o professor vai trabalhar com uma criança tida como autista. No contato inicial, ele começa a desenhar algo com uma caneta em uma folha de papel. Aos poucos, a criança se desinibe e começa a desenhar também. O professor faz um bonequinho. O aluno diz que o bonequinho é ele (aluno). Em seguida, dizendo que é ele outra vez, desenha o mesmo bonequinho. O professor dá uma outra folha de papel,

pedindo à criança para desenhar outra coisa. O aluno faz outra vez o mesmo bonequinho.

Querendo mudar o comportamento do aluno muito rapidamente, o professor introduz uma outra folha e um material novo - o giz de cera. O aluno não aceita o giz de cera, preferindo a caneta. O professor insiste no desenho com o giz de cera. O aluno se retrai e se fecha, negando-se a realizar as suas atividades. Devido à estrutura individual de alienação no saber, o aluno continua preso ao objeto caneta e ao desenho do bonequinho, não tendo feito a passagem para o giz de cera e para um outro assunto. Pode-se dizer que ele ainda não se sente livre o suficiente para trabalhar sem um modelo da atuação anterior. Volta-se para o que já sabe, tentando dar conta do momento presente. Para a cadeia simbólica, apanhado em uma estrutura de alienação no saber. Só consegue desempenhar a atividade se ela for feita do modo que aprendeu inicialmente.

O professor pode acreditar que o aluno está querendo chamar a sua atenção. No entanto, o problema é bem mais sério, o aluno foi captado em uma estrutura de alienação no saber que comanda o seu processo de aprendizagem, paralisando-o em um determinado ponto. Para sair desta situação, ele precisa ser trabalhado mais aprofundadamente com o material anterior. O professor precisa atender a esta necessidade especial do aluno.

A Educação Especial e a Psicopedagogia propiciam esta forma mais aprofundada de se trabalhar com o aluno. Elas levam em consideração as necessidades específicas de cada aluno, privilegiando-se a "I escuta" do que está realmente acontecendo naquele momento. Isso porque o sistema simbólico e imaginário do aluno é único, não se devendo lidar com ele a partir de esquemas generalizadores.

No caso mencionado, o professor poderia analisar o processo da criança como uma resistência a materiais novos. Na realidade, havia um eixo estruturando esse processo aparentemente aleatório. A caneta fazia parte de um processo de estruturação do vínculo da criança com o pai. Todas as noites, antes de dormir, o pai ia ao seu quarto para contar uma história. Sendo cartunista, acabava desenhando, com a caneta, uma história para o filho.

A caneta foi o objeto transferencial que propiciou tanto o contato e o seu oposto - o distanciamento dos sujeitos, ao se constituir em uma estrutura de alienação no saber. A caneta não era um objeto qualquer. Retirá-lo rapidamente era excluir o objeto que materializava afeto para a criança, um objeto que ligava ao pai. A caneta era o objeto gerador de afeto. A sua retirada acabou tendo como consequência o fechamento posterior da criança.

Em síntese, os objetos utilizados na aprendizagem não têm uma existência neutra. Eles refletem o próprio processo interior do aluno e do professor. Se o professor não souber, em algum momento, trabalhar aprofundadamente com o material introduzido, os alunos perceberão a sua postura insegura. Com isso, como assinala Mauco, ele acabará expondo, direta ou indiretamente, aos alunos, os seus próprios fantasmas.

Percebe-se que, no ensino, o professor não introduz um objeto qualquer. O objeto de ensino, enquanto um símbolo, carrega em seu bojo toda a história passada do aluno e do professor, podendo desencadear, em ambos, processos conscientes e inconscientes de atuação. É este sistema prévio que chamamos de estruturas de alienação no saber. É ele que precisa ser trabalhado antes mesmo de o professor e o aluno entrarem em contato com o material em si.

O uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos, do ponto de vista psicopedagógico, necessita da percepção do contexto em que se encontram inseridos. É preciso que o

professor e/ou psicopedagogo identifiquem a matriz simbólica anterior do objeto, para entender melhor as necessidades e dificuldades mais imediatas dos alunos.

### **O uso dos brinquedos, jogos e materiais pedagógicos e as estruturas de alienação no saber**

Um dos aspectos mais importantes a ser levado em conta pelo professor e pelo psicopedagogo é o reconhecimento das estruturas prévias de alienação no saber que o professor e o aluno apresentam em relação ao uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos. São elas que impedem o objeto seja empregado em uma gama mais rica de utilização.

Apresentamos abaixo algumas das estruturas de alienação no saber mais comuns, tradicionalmente usadas pelos professores e alunos:

1. A concepção e capacidade lúdica do professor. Um professor que não sabe e / ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do princípio de que o brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-la, normalmente assume postura artificial, facilmente identificada pelos alunos. A atividade proposta não anda. Em decorrência, muitas vezes os professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e que nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula. A saída deste processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento da sua atividade lúdica.

2. Os modos estereotipados de o professor conceber o material apresentado. Diante de um material novo, é bastante comum o professor estabelecer uma atitude distanciada em relação a este objeto, colocando-se como especialista e não como quem brinca com o material. O seu olhar é técnico, basicamente o olhar do professor ou do psicopedagogo sobre o objeto, isto é, um olhar adulto. Acontece que quem vai utilizar o objeto geralmente é uma criança ou um adolescente. Muitas vezes aí se estabelece uma incompatibilidade entre esses dois olhares.

3. As formas estereotipadas de o professor conceber o aluno. Esta estrutura de alienação no saber introduz um problema bastante sério do ponto de vista da ludicidade. A imagem que o professor tem do aluno não é o aluno. Este está em um outro lugar, tendo de ser resgatado através da fala na relação professor / aluno, psicopedagogo / aluno. É o próprio aluno que tem de dizer quem ele é, do que gosta, com que quer brincar etc.

Normalmente, este é um dos processos mais difíceis de o professor alterar. Para muitos professores, a imagem do aluno chega a adquirir a certeza de uma crença. O professor acredita piamente que a imagem que ele tem do aluno é o próprio aluno. Ele não percebe que, sendo uma imagem, é um estereótipo, uma construção na linguagem. Em suma, não se dá conta de que a imagem do aluno é uma produção sua, uma interpretação sua de quem é este aluno. O aluno está em um outro contexto, que deve ser resgatado através da própria relação.

4. As formas estereotipadas que o aluno concebe o professor, a instituição, o material proposto. Elas podem impedir ou atrapalhar o seu contato com a instituição, com o material proposto ou com o próprio professor.

Uma imagem prévia da instituição feita pelos alunos pode se antecipar à própria captação da instituição real. Uma imagem de uma escola boa ou ruim tende a se perpetuar na mente dos alunos. Da mesma forma, as imagens de bom e mau professor também se antecipam à atuação docente, determinando muitas vezes os rumos do processo de ensino-aprendizagem. Se o aluno não gosta do material proposto, é bastante comum ele rejeitá-la, sem tentar estabelecer uma outra forma de interação.

5. As formas estereotipadas que envolvem o uso do material a ser empregado na comunidade em geral. As grandes indústrias de brinquedos e materiais pedagógicos estabelecem alguns parâmetros para o uso do material. Estes indicadores podem constituir imagens tão impactantes que acabam por desviar o professor ou o psicopedagogo de um trabalho mais aprofundado com o material. É bastante comum os pais e os especialistas (professores e psicopedagogos) tomarem a indicação das faixas etárias, colocadas nas caixas de brinquedos pelas indústrias, como verdades comprovadas. Acontece que muitas classificações partem de indicadores empíricos, não de pesquisas abrangentes com faixas de mercado estruturadas. A indústria pode ter testado em apenas um pequeno grupo de crianças o uso dos brinquedos naquela faixa etária. Os resultados encontrados são generalizados em seguida a um público maior. É a criança que deve se pronunciar a respeito do material, não as indicações vagas do fabricante. Ela usa o brinquedo para atender a uma necessidade especial do momento. Este processo lúdico é que tem que ser privilegiado, e não quaisquer concepções dos adultos e/ou dos fabricantes a respeito do brinquedo.

6. As formas estereotipadas que envolvem o uso do material a ser empregado. Muitas vezes o professor utiliza brinquedos, jogos e materiais pedagógicos de uma maneira redutora e rotineira. O material a ser dado para o aluno deverá ser farto e variado. O professor ou psicopedagogo poderá criar locais onde, em seu próprio ritmo de trabalho, a criança poderá escolher livremente o que quer fazer. Um dos exemplos mais eficazes desta forma de trabalho são os cantinhos de música, ciências, artes etc. bastante empregados na pré-escola.

O uso do material deverá levar em conta as necessidades especiais e a singularidade do aluno. O aluno poderá se recusar em um momento a trabalhar com o material, preferindo ficar divagando ou conversando. No ensino de 1º grau é fundamental que o professor respeite este processo. As crianças chegam a trabalhar, às vezes, quatro horas seguidas em atenção contínua. Ao longo desse período, podem ter um pequeno intervalo para se refazer, e depois voltar a prestar atenção. Isso não quer dizer que não se irá trabalhar o porquê de a criança não ter desejado lidar com o objeto. No final da atividade, o professor ou psicopedagogo pode pedir a cada criança para verbalizar livremente o que sentiu ao brincar com o material. Elas podem dizer que não queriam brincar, queriam conversar, ficar paradas etc.

O aluno poderá fazer coisas totalmente imprevistas com o material, ações que o professor ou psicopedagogo muitas vezes poderá considerar inadequadas. É preciso julgar estas ações da perspectiva da criança. Somente o aluno, a partir da sua história de vida, conhece as razões para agir daquela maneira.

Uma criança deficiente mental onde quer que fosse levava um paninho e limpava muito bem os objetos, antes de tocá-los. Posteriormente o professor veio a saber que este era o procedimento que a mãe usava rotineiramente com o seu filho. Ela limpava todos os objetos antes de passa-los à criança. Ao agir desta forma, a criança estava simplesmente imitando a mãe e cuidando de si mesma da maneira como lhe fora ensinado.

Crianças com problemas motores necessitam de materiais especialmente criados, para auxiliá-las nas atividades pedagógicas: cadeiras adaptadas, materiais específicos para a escrita etc. Principalmente com crianças portadoras de lesão cerebral, que não falam, mas que apresentam nível de compreensão normal (quadriplégicos, paraplégicos etc.), é fundamental estar atento aos indicadores sutis de cansaço do aluno. Quando a criança que não fala enrijece o corpo pode estar chegando a hora de mudar de atividade. Esta pode ser a única forma de fazer o outro sentir que ela não quer fazer o que é proposto. Assim, o professor pode, neste momento, perguntar se ela deseja descansar ou continuar a trabalhar, uma vez que ela não consegue sozinha fazer o deslocamento de atividade e material.

### **O uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos e o processo de construção da inteligência do aluno**

É importante não se fazer uma leitura rasa do processo de escolarização e construção da inteligência da criança. Howard Gardner estudou a possibilidade de a criança apresentar mais de um tipo de inteligência:

( ... ) Em certo sentido, ler abre o mundo. O estudo de Scribner-Cole nos relembra, porém, de que devemos ser cuidadosos antes de supor que qualquer forma de educação necessariamente acarreta amplas consequências. E, de fato, quando consideramos as vastas diferenças entre uma escola rural e uma escola religiosa tradicional ou entre uma escola religiosa tradicional uma escola moderna, parece claro que o tipo de escola faz uma diferença intelectual tão grande quanto o fato da escolarização em si (Gardner, 1994, p. 275).

Muitas vezes, ao longo da formação da modalidade de aprendizagem do sujeito apenas certas faixas de inteligência foram privilegiadas. Na sociedade tradicional é bastante comum um desenvolvimento baseado nas atividades de memorização; assim como na sociedade moderna ocorre um privilegiamento do pensamento lógico-matemático. Por razões de ordem pessoal o aluno pode ter ficado exposto a outras faixas específicas do processo de conhecimento.

Uma criança autista que gostava de música ficou muito mais exposta a discos e fitas musicais do que uma outra que não gostava. O professor pode partir deste aspecto para ensiná-la. Com isso, o aprendizado da música deixou de ser apenas um efeito mecânico do processo de memorização da inteligência musical para tornar-se produto de uma investigação e estruturação de outros tipos de inteligência.

Tradicionalmente se pressupõe um uso de brinquedos, materiais e jogos em que se acredita que os conhecimentos de um tipo de inteligência transitem facilmente para outro. Gardner revelou que este processo não ocorre de forma natural e precisa ser desencadeado pelo professor.

Os brinquedos, jogos e materiais pedagógicos geralmente são empregados a partir de um modelo de inteligência unidimensional que privilegia o eixo cognitivo. Estudos recentes têm revelado que as inteligências podem ser várias e não necessariamente intercambiáveis entre si. Embora a criança autista tenha uma excelente memória para a música, isto não quer dizer que o mesmo ocorra com os seus outros tipos de inteligência. A sua inteligência linguística pode ainda não ter percebido o sentido das palavras. A sua inteligência lógico-temporal pode ainda não saber o que é passado, presente e futuro etc.

Embora o mesmo material tenha a possibilidade de ser utilizado por várias inteligências, isto não quer dizer que ele seja efetivamente empregado na prática. Ele pode ficar apenas



no uso potencial. Conforme o aluno, um trabalho mais específico pode ser necessário.

### O jogo na organização curricular para deficientes mentais

*Maria Luisa Sprovieri Ribeiro*

A prática pedagógica com deficientes mentais tem sido marca da por forte e arraigado tradicionalismo e posições hoje ultrapassadas. Ao considerarmos a rotina das classes de educação especial, temos encontrado formas estereotipadas de trabalhar, por parte dos professores, que provocam a indiferença dos alunos, condenando-os a uma atividade desinteressante, nada desafiadora, que nega seu potencial, conferindo-lhe um caráter definitivo.

Diversos fatores contribuem para a permanência dessa situação, obstaculizando a efetivação de medidas concretas que propiciem a realização de mudanças significativas no sentido de representar verdadeiros avanços que reflitam os interesses das crianças deficientes mentais. A discussão sobre a necessidade de mudanças no desenvolvimento curricular ocorre com frequência, mas ainda não surtiu os efeitos desejados. Até agora, temos encontrado esforços isolados por parte de alguns educadores que realizam alterações em seu modo de trabalhar, mas sem o necessário respaldo do estatuto científico da pesquisa, para documentar e divulgar suas atividades, compartilhando-as com a comunidade, o que produziria efeitos mais consistentes. As alterações a que me refiro são as que se restringem ao aspecto eminentemente técnico da tarefa didática, não buscando sua radicalidade, ou seja, não buscando a profundidade das concepções que as norteiam e as justificam.

De acordo com Huberman (1973, p. 18), "a mudança é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados". Ainda em Huberman (1973, p. 17), encontramos a noção de que "a inovação é uma operação completa em si mesma cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança. Uma inovação deve perdurar, ser amplamente utilizada e não perder as características iniciais. O sistema de ensino frequentemente é tentado a mudar as aparências para não alterar a essência". Desse modo, mudar em educação implica considerar a vontade de os profissionais envolvidos repensarem os fundamentos que sustentam suas práticas e, conseqüentemente, mudarem a si mesmos. Esta pode ser uma das razões da resistência à mudança que encontramos hoje em nossa realidade escolar.

O brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas de educação que priorizam a aquisição de conhecimentos, a disciplina e a ordem como valores primordiais a serem cultivados nas escolas. Esta dificuldade em olhar de modo inovador aspectos fundamentais e específicos da escola contribui para limitar as ações que realmente colaborem para a efetivação de mudanças significativas nas práticas pedagógicas utilizadas hoje com crianças deficientes mentais.

No caso da prática com estas crianças, podemos agregar mais algumas dificuldades representadas pelas concepções preconceituosas vigentes que preconizam a diferença, as impossibilidades, a deficiência e as limitações. Desse modo, a prática pedagógica com deficientes mentais, embora reconheça a existência das características acima, não se tem modificado na direção de supri-las ou de atenuá-las como seria seu papel e continua reforçando esses aspectos, quando

se mantém continuamente selecionando atividades rotineiras e repetitivas.

Mesmo admitindo os direitos da pessoa portadora de deficiência, principalmente nos casos mais leves, mesmo considerando o forte apelo atual do discurso da cidadania, as posturas adotadas pelos profissionais não têm sido suficientemente fortes para realizar mudanças curriculares compatíveis.

Essas mudanças serão possíveis quando os professores encararem com tranquilidade as mudanças no seu papel. De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro na busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Nesse sentido, o professor construtivista tem um novo papel: é ele que desestabiliza, que estimula, que promove oportunidades de o aluno realizar suas trocas com o meio social, que desequilibra, que desafia, enfim, ele deixa de ser o detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que auxilia na busca de soluções para os conflitos cognitivos ou, numa palavra, assume o papel de mediador.

O problema da inserção do jogo na escola é difícil de resolver, pois, se, de um lado, a criança faz coisas interessantes, quando numa situação de jogo, de outro, os aspectos de incerteza, frivolidade não se coadunam com o estabelecimento de objetivos da escola.

O jogo contém um paradoxo. Se, por um lado, favorece a consecução de certos objetivos, há aprendizagens específicas que terão dificuldades de passar por ele. É preciso ter consciência dos limites da utilização do jogo na atividade pedagógica, rompendo com uma visão romântica de que o jogo seria uma panaceia para todos os males. No entanto, Vygotsky nos trouxe importante contribuição com seu conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que significa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. O jogo vivido pela criança deficiente mental permite a redução desta distância e a revisão do papel do professor, porque, para que ele seja realmente um mediador, um articulador, ser-lhe-á exigido muito estudo, coerência e comprometimento.

O professor, ao assumir o potencial que tem o jogo na educação, será o responsável pela arrumação do espaço físico e o construtor do espaço lúdico, que não deixa de ser sociocultural. Nessa organização, ele não pode suprimir a criança, mas deve criar um espaço para sua decisão, valorizando ao máximo as possibilidades do jogo sem a intervenção adulta. No entanto, dadas as dificuldades do portador de deficiência mental, o material não poderá ser agrupado ao acaso, mas de tal forma que permita ressignificações. A organização do espaço lúdico deverá estar coerente com as competências da criança, seu ritmo e nível de desenvolvimento para não limitá-la a um universo simbólico específico.

De acordo com o prof. Gilles Brougere (1994), o professor deve considerar alguns aspectos na utilização do jogo escola:

1. coerência na organização do espaço. É importante que não seja uma distribuição aleatória, mas lógica;
2. possibilidade de oferecer materiais que permitam crianças assumirem papéis complementares;
3. oferecimento de materiais que permitam à criança desenvolver o papel em sua riqueza e complexidade; e
4. preservação do espaço do jogo, sem interferência das demandas de outras atividades da sala.

Esses critérios nos fazem refletir sobre alguns aspectos que dificultam ou deturpam a utilização do jogo na escola. Há

necessidade de se realizar um trabalho sistemático de observação das crianças para, em função delas, proceder-se à organização do espaço. Os espaços e os materiais disponíveis para o jogo na escola nem sempre favorecem uma distribuição coerente e lógica. Muitas vezes, os materiais estão quebrados ou incompletos, mas continuam no acervo com as mesmas funções.

Do mesmo modo, não se prevê, como recomenda Gilles Brougere, uma ação cultural paralela, ou seja, informar sobre as possibilidades que o material oferece, a fim de que a criança descubra e crie outras, interagindo com ele. Nessa interação com os brinquedos, a criança perceberá possibilidades de assumir papéis complementares como fazer a comida, lavar a louça, comer, arrumar a mesa e outras.

Ainda, trabalhar sobre os temas das brincadeiras daria à criança elementos culturais para utilização em outras brincadeiras, ampliando seu universo de experiências. É o caso de se explorar o desenvolvimento dos papéis em toda a sua riqueza e complexidade, preservando-se o espaço do jogo, protegendo-o das demandas de outras atividades da classe. Por exemplo: no cantinho da fantasia, explorar o papel de mãe, pai, filho, na variedade de suas atividades de vida diária e relações. Principalmente no caso de crianças deficientes mentais, tais situações criariam disposição favorável ao desenvolvimento da função de autorregulação pela linguagem e da socialização como decorrência, na medida em que fossem estimuladas a expressar suas opiniões e sentimentos durante as atividades de jogo.

Estas reflexões nos levam a ponderar sobre a organização do trabalho escolar em momentos de trabalho e de brincadeira, de modo que as intervenções do adulto ensinem a criança a brincar e favoreçam seu desenvolvimento. Entretanto, o lugar que o jogo ocupa na escola, hoje, é compatível com a representação de brincadeira e de escola que a sociedade oferece e, porque não dizer, também da deficiência mental.

Muitas escolas mantêm brinquedos e jogos em suas classe subutilizados, porque representam o aspecto da futilidade, inaceitável segundo a concepção da escola tradicional. Os brinquedos podem ser utilizados na escola como objeto de análise sob vários pontos de vista, possibilitando do sua integração e favorecendo a comunicação.

Se o professor souber observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, descobrirá explorações possíveis, para se obter melhor aproveitamento do brinquedo como mediador das brincadeiras e dos trabalhos mais "escolares", que podem se utilizar dos mesmos materiais.

Neste sentido, vários estudos, principalmente de Piaget e Vygotsky, referem-se à relevância do jogo como promotor de aprendizagens, sejam elas de conteúdos sistematizados ou não pela escola. Mas, certamente, esses conteúdos originam-se nas interações entre as crianças em situação de jogo e permitem sua compreensão à medida que novos conteúdos vão sendo incorporados às estruturas anteriores, modificando-as.

O currículo deve corresponder à concepção que o educador tem sobre o educando, suas características e necessidades. Assim, uma organização curricular para deficientes mentais deve considerar, como propõe Mantoan (1989), que

*limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por déficits motores e sensoriais, favorecem trocas igualmente deficitárias do sujeito com o meio, trazendo, como consequência, prejuízos ao funcionamento intelectual e, portanto, deficiências na forma de agir sobre o mundo, representá-lo em pensamento e sistematizá-lo, do ponto de vista lógico.*

Estes aspectos nos remetem ainda às considerações sobre o papel do professor como artífice de um currículo que

privilegie as condições facilitadoras de aprendizagens que o jogo contém nos seus diversos domínios afetivo, social, perceptivo-motor cognitivo, retirando-o da "clandestinidade", da subversão, explicitando-o corajosamente como meta da escola e não como pertencente ao seu currículo oculto.

O professor, muitas vezes, não se reconhece como capaz de transformar a realidade em que atua, porque coloca a fonte de todos os problemas fora do seu âmbito de atuação. No entanto, a proposição do currículo é sua tarefa e é nele, não somente em sua elaboração, mas em todas as suas etapas de execução, acompanhamento, avaliação e reelaboração, que se projetam os sentidos das mudanças desejáveis e que se assumem as metas a ser efetivadas.

Esta tarefa de proposição curricular, pelo professor, foi, no auge do tecnicismo, ignorada por instituições escolares que a atribuíam a especialistas de gabinete, restando aos professores sua execução.

Na educação regular tal fato passou por salutares transformações.

Em educação especial, há situações diferenciadas. O professor habilitado geralmente se reserva o direito e a autoridade de estabelecer o currículo de suas classes e, de modo geral, recebe esta tarefa também como delegação do diretor ou coordenador, que raramente têm conhecimento das especificidades da clientela de educação especial. No entanto, não raro, encontramos leigos atuando na área e, nestas situações, é comum a utilização de Propostas Curriculares de gabinete, Guias Curriculares ou, ainda, planos prontos elaborados por "chefes", sem as necessárias adequações à clientela a que se destinam.

O professor é o elemento que deve interpretar a concepção de mundo e as aspirações de vida da população escolar, bem como de seus condicionantes, adotando-os como ponto de partida de todo o projeto pedagógico da escola. Deverá ser o mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, se desejar promover a autonomia moral e intelectual dos educandos.

Se tais pressupostos estiverem explicitados na proposta curricular, certamente não serão atingidos com uma prática pedagógica conservadora.

Urge redimensioná-la no sentido de os próprios educadores assumirem a tarefa de recriar seu papel, aprimorando sua competência do ponto de vista teórico e prático. Neste contexto, o jogo na prática pedagógica com deficientes mentais definitivamente não estaria excluído.

Esta postura supõe o repensar da formação dos profissionais envolvidos na tarefa de propor, executar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do currículo, bem como seu treinamento em serviço e aperfeiçoamento.

É preciso coragem para ousar. É preciso coragem para enfrentar as ambiguidades que o jogo nos oferece e estimular sua utilização de acordo com os objetivos pretendidos, e ainda estar preparado para intervir de acordo com a incerteza da resposta infantil.

Neste sentido, permito-me afirmar que também é preciso ter coragem de ousar rever a concepção de escola, que abriga a correspondente organização curricular.

**Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças:  
mobilizando opiniões de professores em formação inicial**

*Maria Felisminda de Rezende e Fusari*

A recepção não é apenas uma etapa do processo de comunicação. É um lugar novo, de onde devemos repensar os estudos e a pesquisa de comunicação.

(Jesús Martín-Barbsro, 1995, p. 39)

O olhar conhece sentindo (desejando ou temendo) e sente conhecendo.

(Alfredo Bosi, 1988, p. 78)

O intuito deste texto é contribuir para as reflexões sobre práticas comunicacionais e educacionais de professores que trabalham com crianças nas escolas, mediados por programas de televisão assistidos pelo público infantil. Expõe, para isso, uma pesquisa realizada com um grupo de professorandos telespectadores sobre um programa televisivo para crianças. Objetiva tecer nexos com estudos voltados à formação inicial de professores de crianças no âmbito da produção social de comunicação televisiva sobre brincadeiras e brinquedos.

O trabalho de educação escolar infantil exige de seus professores (veteranos e em iniciação profissional) discussões e práticas sobre as vivências comunicacionais cotidianas de seus alunos.

As crianças praticam, desde pequenas, comunicações interpessoais na convivência com pessoas de suas famílias, vizinhança, escola, entremeadas de significados elaborados por elas também no contato com linguagens dos meios de comunicação social (as mídias).

As complexas relações comunicacionais entre "crianças/outras crianças/ mídias/ adultos educadores" desenvolvem-se, ao longo da vida infantil, em um conjunto de múltiplas e recíprocas influências. Enquanto professores participantes de conjunto de comunicações de várias origens nas quais se encontram os alunos podemos nos perguntar: com que finalidades emancipatórias sobre a vida no mundo contemporâneo, como e com que saberes práticos e teóricos já atuamos como professores comunicadores, incluindo a recepção ativa infantil com mídias? Essas práticas podem ser aperfeiçoadas? Como e por quê? Conheçamos as formas e conteúdos das mídias preferidas pelas crianças? Com que práticas e teorias trabalhamos na educação infantil quando se trata de participar da produção social da comunicação com mídias sobre brincadeiras e brinquedos?

Na presencialidade das ambiências escolares, o processo de comunicação interpessoal entre alunos bem como entre professores e alunos vem mobilizando educadores na busca de conhecimentos profissionais mais aprofundados sobre essas relações.

Considerando-se que o desenvolvimento dessas comunicações presenciais cotidianas, nas escolas infantis, encontram-se cada vez mais entremeadas de significados do processo de comunicação a distância, experienciados pelas crianças via televisão, vídeo, revistas, livros, cartazes, discos, rádio, multimídias etc., esses saberes profissionais precisam ser elaborados desde a formação inicial de professores.

Em cursos de graduação que formam professores (Magistério, Pedagogia, Licenciaturas), o estudo sobre Educação, Comunicação e Mídias requer um conjunto de aulas em uma disciplina curricular voltada para essa finalidade. A formação contínua de professores em cursos de graduação e em serviço nas escolas deve incluir práticas e análises que ajudem esses profissionais a saber aperfeiçoar-se como recepção ativa e comunicadora com mídias. Além disso, devem saber organizar e produzir, nos cursos escolares sob sua responsabilidade, competentes e criativas atividades de comunicação cultural com seus alunos, levando em

consideração a participação das diversas mídias na vida das crianças, dentre as quais a televisão.

Ao relacionarem-se com as formas e os conteúdos de desenhos animados, programas infantis, comerciais, novelas da TV, por exemplo, e com as pessoas presentes na sua vida familiar, escolar etc., as crianças mostram-se como sujeitos ativos e interativos. Enquanto participantes dessas inter-relações, recebem influências de diversas qualidades e níveis para viverem no mundo contemporâneo mas também, e à sua maneira, produzem suas influências infantis ao elaborar, recriar, expressar suas emoções, ideias, histórias junto a seus familiares, colegas, professores, com significados encontrados em programas assistidos pela TV.

Trata-se, portanto, de uma grande "teia de influências" de muitas naturezas, poderes, procedências e na qual atuam crianças (telespectadoras, sim, mas não só) em seus espaços sociais mais favorecidos ou não, tecendo diferentes histórias. Esses múltiplos poderes comunicacionais de transmitir, influir, transformar, dialogar, produzir - não reduzidos apenas a mídias como a TV - são assinalados, dentre outros pesquisadores, por Manuel Martín Serrano (1989, p. 61-65), a partir de investigações dirigidas por ele, na Espanha, sobre a produção social da comunicação televisiva com e por crianças.

Mesmo em se tratando da comunicação infantil com um conjunto de formas e conteúdos audiovisuais produzidos com novas e novíssimas tecnologias informatizadas (TVs, vídeos interativos), as responsabilidades, compromissos e reflexões sobre o sentido dessas ações comunicacionais se colocam para os adultos que convivem com crianças no dia a dia, sobretudo os educadores.

No plano ético contido no estético dos textos verbais, visuais, audiovisuais, sonoros, queremos compreender o sentido de nossas ações comunicacionais e educacionais com as crianças nesse conjunto composto por seus participantes, suas mídias, seus sentimentos e concepções sobre a vida humana.

Na história dessa grande teia de transmissões, influências e elaborações comunicacionais encontram-se, dentre outros, os sentimentos e ideias referentes a brincadeiras e brinquedos infantis mediados pelos textos apresentados em visualidades, sonoridades, audiovisualidades, verbalidades, poéticas na sociedade comunicacional. Para ajudar professores em formação a pensar e posicionar-se sobre os modos de brincar e os brinquedos presentes nesses textos e no cotidiano da criança contemporânea, é importante estudá-los.

Ao se emocionar e pensar diante de cenas de brincadeiras e de brinquedos veiculados pelas mídias eletrônicas - que produtores adultos lhes oferecem -, os jovens usuários participam de um conjunto de práticas comunicacionais prazerosas relacionadas a elas e desdobradas em seu cotidiano de contatos com outras pessoas em outros ambientes. Tais constatações sobre mídias como a TV na vida infantil, inclusive na escolar, mobilizando a formação contínua de professores de crianças, levam-nos a perguntas para estudo e pesquisa como as seguintes:

- As vivências comunicacionais infantis com a mídia TV (dentre outras), bem como com as pessoas de sua família, seus vizinhos, sua escola, na atualidade, desenvolvem-se e renovam-se com que preferências ou gostos estéticos? E com que ideias? Como se processa esse desenvolvimento de preferências e de ideias quando se trata, por exemplo, de brincadeiras e brinquedos?

- Ao participarem dessa rede viva de múltiplas influências, que sensibilidades e entendimentos as crianças desvelam sobre suas vidas, as vidas das pessoas com as quais interagem e do mundo da natureza e da cultura ao qual são contemporâneas? Que desvelamentos sobre as relações

sociais se dão, permanecem ou se transformam na infância, no caso de brincadeiras e brinquedos? Por quê? Para quê?

- Que sentimentos e conceitos os adultos educadores (pais, parentes, professores) assumem, desenvolvem e interferem cotidianamente junto às crianças espectadoras de televisão e outras mídias? Com que finalidades e projeto educativo para a infância? Como se caracterizam tais intervenções quando se trata de brincadeiras e brinquedos na vida infantil contemporânea?

- Que práticas educativas significativas e prazerosas queremos/ devemos criar, enquanto educadores, para ajudar crianças pequenas a transformarem para melhor, em suas vidas cotidianas, as brincadeiras e brinquedos que praticam, vinculados a vivências comunicacionais também com as telas televisivas?

- Que sugestões e recomendações queremos/ devemos fazer, enquanto educadores, aos comunicadores que produzem televisão para a infância em nosso país? na América Latina? E para o fluxo televisivo entre os diversos países deste nosso planeta? Que sugestões específicas devemos fazer a respeito de bons programas e comerciais de TV sobre brinquedos e brincadeiras, tendo em vista os processos inteiros de comunicação com e para crianças nos tempos e espaços contemporâneos? Que sugestões para melhorar a televisão recebida na infância sabendo que a comunicação com crianças inclui outras fontes e ações informacionais mais lúdicas ou não sobre a vida e a cidadania? Por quê? Para quê?

Questões como essas nos mobilizam, então - como pais, professores, futuros professores -, a buscar perceber melhor a largueza, a profundidade e a história dessas comunicações sensíveis e cognitivas das crianças entre si, com as outras pessoas mais adultas (suas educadoras) e com os produtos culturais televisivos. Essa busca requer dos educadores e pesquisadores um longo e consistente caminho de estudo e formação a partir de seus próprios conceitos, sentimentos e preconceitos existentes (e a ser transformados) sobre essas comunicações.

Ora, se as finalidades da educação escolar de crianças, adolescentes e adultos (inclusive os alunos que se formam para ser professores) são as de contribuir para que seus participantes - educandos e educadores - aperfeiçoem sua maneira de compreender, interpretar e ajudar a transformar, para melhor, o mundo contemporâneo da natureza e da cultura, torna-se necessária a criação de condições para que tal contribuição (cheia de possibilidades, embora limitadas) aconteça também com relação à produção social de brincadeiras e brinquedos na escola, considerando-se seus nexos e transformações com relação à encontrada nas diversas mídias e fora da escola.

Neste texto, não pretendemos dar conta de reflexões a partir de todas as questões explicitadas nos parágrafos anteriores. Mas esperamos que tais questões (e outras) continuem, em diversas instâncias, a mobilizar nossas análises sobre práticas comunicacionais com a infância e mídias como a televisão.

No âmbito dessas indagações e para mobilizar análises dos leitores, abordaremos a seguir algumas opiniões de estudantes em cursos formadores de professores, a respeito de brincadeiras e brinquedos veiculados em um programa de TV muito apreciado por um grande número de crianças em nosso país. Consideramos que o fato de tomarmos consciência de concepções e sentimentos emitidos em programas de TV para crianças, nessa área de vivência comunicacional lúdica, constitui um dos passos para frente nos estudos, com vistas ao aperfeiçoamento de nossas práticas educativas com mídias e seus usuários presentes nos cursos escolares.

## Opiniões de professorandos sobre brincadeiras e brinquedos em um trecho televisivo para crianças

Com o objetivo de estudar práticas de análise e reflexão sobre características de brincadeiras e brinquedos propostos em programas de TV que as crianças veem, realizamos, entre 1987 e 1989, um trabalho com 235 alunos que se formavam para atuar como professores. Participaram desse estudo 69 alunos de quatro turmas de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP e 166 alunos de cinco turmas em escolas de 2º Grau-Magistério, na cidade de São Paulo.

Em uma primeira fase da pesquisa, todos esses estudantes já haviam se manifestado (individualmente e por escrito) sobre a seguinte questão: "quais são os problemas enfrentados por professores, em escolas públicas, quanto ao uso de televisão e vídeo com e por seus alunos com idades entre 5 a 11 anos?"

A maioria dos 235 professorandos, quase todos do sexo feminino, com idades entre 15 e 30 anos, explicitou um alto índice de problemas enfrentados por professores com telespectadores infantis presentes nas escolas. Apontaram problemática enfrentadas sobretudo quanto às próprias crianças telespectadoras (por se mostrarem imitadoras acrílicas de personagens e conceitos televisivos, bem como pouco criativas nas aulas e brincadeiras desenvolvidas na escola) e quanto a suas escolas e professores (por se mostrarem com saberes insuficientes sobre os modos de trabalhar pedagogicamente com a TV nas escolas e com as concepções distorcidas da realidade, assimiladas pelas crianças via TV).

Para estudar melhor essa problemática e os modos criativos e éticos de superá-la, alguns professorandos participantes da pesquisa manifestaram-se (durante aulas de Didática e de Educação e Meios de Comunicação) a respeito de um dos programas de TV para crianças. Encontram-se expostos nesta publicação aspectos mais ampliados (que em outras publicações) dessa parte da pesquisa. Serão apresentadas as opiniões e discussões de 67 dentre os 235 professorandos (sendo 22 de duas turmas de Pedagogia e 45 de duas turmas de Magistério), frente a "brincadeiras e brinquedos" existentes em um trecho de cinco minutos de um programa de TV brasileira (Globo) para a infância, veiculado durante a "Semana da Criança", em 5 de outubro de 1987: o "Xou da Xuxa"?

Para se ter uma ideia da "audiovisualidade" do referido texto televisivo, segue-se um resumo que descreve aspectos de sua sequência sonora e de sua ambiência visual:

a) a sequência sonora (verbal, oral, musical, cantada) desenvolvendo a brincadeira com os brinquedos bambolês coloridos (a serem acertados em garrafa gigante de guaraná Antarctica) no tempo e espaço de cinco minutos do programa foi a seguinte:

(fundo musical do Xou da Xuxa)

Xuxa: Grande astral, grande mesmo ... Você já sabe? Ai, Praga, que é isso Praga? Contenha-se, Praga, por favor! Você já sabe que mês de outubro é mês de quê? Ah, você já sabe? Deixa eu ver, deixa eu ver: quem tá a fim de falar pra mim? Então, vem, Fernanda. Mês de outubro é mês de quê, Fernanda?

Criança (Fernanda): Da Criança.

Xuxa: E o que mais, pra você?

Criança (Fernanda): da Xuxa.

Xuxa: Aaaai. Alô, alô, calma, calma, calma. Boa ideia, boa ideia, adorei a sua ideia, me amarrei. De novo, mês de outubro... quem tá a fim de falar pra mim? mês de outubro

Criança (Marcele): Eu ... eu ... eu ...

Xuxa: Quem é, Marcelle? Mês de outubro é mês ... ?



Xuxa: Iiiich ... Oh! Brigada, ein Marcele. Viu só, gostaram? Bom, agora vai ser a brincadeira do "Acerte a Minha Colega de Trabalho Antarctica que É Pura e Natural". Temos a Na... Nadege com o Duilson. É isso? Duilson Nadege, né? Então, vocês, cada vez que vocês jogarem o bambolê na Antarctica, se errar, é pique fraco, se acertar, pique total, tá? O nosso record foram 8. Se vocês conseguirem 9, vocês serão os vencedores, assim d record, tá? Vão ganhar além da Antarctica, brinquedos, revista, disco, pôster etc., etc., etc., tá bom? Vamos ver, então, quem vai ganhar? An? Prr ...

Crianças: Pique fraco, pique fraco, pique fraco, pique fraco,  
pique fraco, pique fraco, pique fraco, pique fraco, pique fraco,  
pique fraco, pique fraco ...

(Reinicia a brincadeira com o menino, acompanhada do coro da torcida infantil.)

Xuxa: Pique total! oh, Duilson, quase, quase ... Se você fizesse 8, seria nosso recorde Pra bater nosso record teria que ser 9. Volta outro dia pra ver se você ganha nessa, ein, que tal? Vai ganhar muita coisa, mas o vencedor ainda é o Duilson. E a Nadege tirou 2º lugar e vai mandar o beijinho pra quem?

Xuxa: Brigada, Nadege, parabéns, viu ... Agora o Duilson mesmo, que é o vencedor, vai dizer comigo: Guaraná Antarctica que é puro e natural, guaraná Antarctica que é puro e natural, guaraná Antarctica é puro, puro, puro e natural... Mas tem que falar rápido, tá?

Xuxa: Brigada, Duilson, parabéns, viu ... E agora vamos curtir Ewoks e eu volto .... Legal ver você, que bom que você tá aí...

Xuxa (cantando e dançando): "Todo mundo diz que eu sou louca por você/ nada do mundo me dá tanta emoção / de sentir que você conquistou meu coração / diz bem baixinho que só gosta de mim/ não sei o que fazer/ tudo o que eu faço ( ... )"

b) a ambiência visual desse trecho do Xou da Xuxa apresentou uma Xuxa vestida de cor-de-rosa, rodeada do personagem Praga e de crianças em movimento, muitas cores, além de uma garrafa de guaraná Antarctica (pouco maior que a apresentadora) e de grandes bambolês coloridos destinados a uma ação lúdica competitiva entre crianças presentes naquela situação comunicacional. As imagens iniciais do referido segmento televisivo apresentaram-se com tomadas

Os trabalhos de análise, pelos professorandos, desse trecho televisivo do Xou da Xuxa foram organizados, como dissemos, durante as aulas de Didática e de Educação e Meios de Comunicação - TV e Vídeo. Os alunos de Pedagogia e de Magistério informaram, por escrito, o seguinte: a) seu conhecimento anterior sobre o tal segmento de programa e sobre os telespectadores que o veem com assiduidade; e b) de que gostaram e de que não gostaram do trecho; por que e o que mudariam no segmento analisado, pensando nos telespectadores que a ele tenham assistido. Após o registro das análises, houve conversas e discussões, em grupo, sobre o que observaram. Um resumo das opiniões dos participantes, sobretudo quanto às brincadeiras e brinquedos, encontra-se explicitado no relato a seguir.

As opiniões expostas a seguir sobre o que os professorandos gostaram, não gostaram, por quê e o que mudariam no segmento televisivo analisado foram reorganizadas quanto aos seguintes componentes de processos comunicacionais:

- animadora/ comunicadora no programa de TV;
- crianças/ comunicadoras presentes no programa;
- crianças telespectadoras / comunicadoras;
- objetivos de comunicação do programa de TV;
- conteúdo/forma e método de comunicação no trecho do referido programa de TV.

### O que os professorandos gostaram no trecho do Xou da Xuxa e por quê

Os professorandos mostraram maior grau de aceitação (56,0% das opiniões dos estudantes de Pedagogia e 36,7% dos de Magistério) quanto a aspectos de conteúdo/forma e método de comunicação do trecho televisivo estudado. No caso, foram favoráveis à presença de brincadeiras; de boa qualidade técnico-expressiva sonora (músicas, torcida, coral) e visual (cenários, figurinos, movimentação); de valorização da criança vencedora da competição com brindes. Gostaram também (20,3% de Pedagogia e 26,5% de Magistério) da atuação das crianças nas brincadeiras no interior do programa por demonstrarem capacidade e habilidade de participação (com torcidas, coros, cantos, repetição rápida de frases), companheirismo, competição e por mostrarem-se simpáticas, alegres, vivas, inocentes. Alguns professorandos gostaram da música que a Xuxa canta, da voz agradável e modo de fazer perguntas à plateia; outro estudante achou que a imitação da brincadeira pelas crianças telespectadoras, em outros ambientes, poderia ser útil para o seu desenvolvimento. Quanto à animadora do programa, aos objetivos de comunicação e às crianças telespectadoras, os professorandos não manifestaram aceitação significativa. Poucos deles disseram não gostar de nada no trecho analisado e o índice de "sem resposta" à questão do que gostaram foi maior por parte dos alunos de Magistério (20,4%) do que de Pedagogia (8,0%).

As razões dessa aceitação manifestada pelos professorandos recaíram sobre a valorização educativa que atribuem à participação de crianças em brincadeiras em geral. E, também, por considerarem tal participação como possibilitadora de desenvolvimento infantil em suas capacidades psicofísicas (temporalidade, espacialidade, motricidade, acuidade sonora, visual) e por acharem que lhes permitiu expressar aquilo que é peculiar à infância: alegria, emoção, gosto, diversão, simpatia, habilidade, inocência. Tais razões mostraram algumas das concepções existentes no ideário de professorandos a respeito de brincadeiras e de criança.

### O que os professorandos não gostaram no trecho do Xou da Xuxa e por quê

O maior índice de não aceitação do trecho do Xou da Xuxa analisado recaiu também (e contraditoriamente) na categoria conteúdo/forma e método de comunicação. Os alunos de Pedagogia (54,3 das opiniões) e de Magistério (50,9) desaprovaram enfaticamente a brincadeira competitiva centrada no anúncio (comercial) de refrigerante (guaraná Antarctica). Os professorandos mostraram-se contrários, também, ao seguinte: a criança "vencedora" repetindo a frase do anúncio (do refrigerante) como em um jogo de palavras; o coro de crianças gritando "pique total" e "pique fraco" para acertos e erros dos bambolês na garrafa gigante; a esse tipo de competição para crianças bem como ao tratamento desigual dado pela Xuxa às crianças, valorizando o menino ganhador, desincentivando a menina perdedora na competição e dando brindes apenas ao vencedor; à instigação de competição entre meninos e meninas; ao tamanho muito grande do alvo (a garrafa) para acertarem os bambolês; à produção técnico-expressiva confusa em sons altos e excesso de formas visuais; a esse tipo de brincadeira competitiva entre os sexos, com intervenção desigual da animadora e organizadores adultos (no caso, a Xuxa e seus produtores), tendo em vista que as relações interpessoais da população na sociedade como um todo devem ser educadas no sentido de se tornarem mais justas, menos desiguais.

O segundo maior índice de não aceitação (18,5% Pedagogia; 28,7% Magistério) recaiu na animadora do programa, a Xuxa, pelo fato de ela se autopromover logo após

a brincadeira competitiva entre meninos e meninas com "comercial" para si própria (levando as crianças a responderem em coro, por exemplo, que mês de outubro é mês da ... Xuxa ... beijinhos, beijinhos). Desaprovaram, também, o fato de ela se exibir em excesso, relacionar-se com as crianças (e demais personagens do programa) com trejeitos, inducionismos e de modo comercial desnecessários, além de valorizar fortemente a criança ganhadora e pouco incentivar a perdedora. Não aceitaram (16,8% dos pedagogos; 8,2% de magistério) o fato de a criança participante no programa, dentro do estúdio, ser usada para repetir e gritar as induções comerciais no interior da brincadeira.

Quanto aos telespectadores e aos objetivos de comunicação do programa para as crianças, os professorandos desaprovaram colocação de anúncios (merchandising), no interior de uma ação de brincar com brinquedos, e voltados a "ganhar" o consumo de produtos (no caso, refrigerantes) pelas crianças.

As principais razões de não aceitação (65,7 de Pedagogia; 66,7 de Magistério) por parte dos professorandos quanto aos aspectos acima referidos foram: posicionarem-se contrários a obrigar crianças a brincarem com produtos e anúncios comerciais "" programas televisivos dirigidos a elas e à deturpação do conceito de brincadeira na infância demonstrada pelos produtores do programa.

### Para continuar a mobilizar opiniões e práticas de professores sobre a TV e a vida das crianças: realizar projetos de esperança a partir do existente

A visão de mundo que as crianças adquirem, descobrem, desenvolvem em diversas áreas - dentre elas a de ações lúdicas com brinquedos e brincadeiras - não pode ser considerada como originária exclusivamente, como já dissemos, dos meios de comunicação dos quais partilham enquanto espectadoras, usuárias ou coparticipantes de produção.

Estudar aperfeiçoamentos na qualidade das brincadeiras e brinquedos presentes em programas e comerciais televisivos continua sendo necessário. Ao mesmo tempo, transformações precisam ocorrer nos modos de pais, professores e professorandos participarem mais criativa e eticamente das elaborações e desdobramentos que as crianças fazem em suas emoções, ideias, atitudes lúdicas diante dos programas de TV. Essas intervenções educativas podem ser organizadas com o intuito de propiciar outras experiências lúdicas modificadoras dos sentimentos e ideias vivenciados pela mediação televisiva. Para isso é necessário analisar os programas da televisão, das outras mídias, as práticas de usuários com eles e com a vida cotidiana. É a psicanalista e jornalista Maria Rita Kehl (1991, p. 70) quem nos diz: "quem poderá desencantar esta criança enfeitada? O beijo da experiência talvez seja capaz disto - e aqui quero opor a experiência do contato direto com os objetos, a experiência dos riscos reais da vida, das tentativas de transpor os limites, da obtenção de alguns sucessos mas também de fracassos neste sentido, à experiência não vivida 'adquirida' pela assimilação do discurso televisivo".

Esses estudos são necessários na atualidade porque as crianças, as mídias (e seus produtores) das quais elas são assíduas usuárias e as pessoas de sua convivência mais próxima na infância (pais, irmãos, parentes, amigos, professores, colegas) compõem um complexo processo comunicacional e educativo de sentimentos, ideias e atitudes mais emancipatórias ou não sobre a vida contemporânea. As crianças atuam e aprendem, nas relações comunicacionais cotidianas, a conservar ou a transformar aspectos da realidade e da imaginação sobre a vida e sobre sua história, partilhados com múltiplos textos dos meios de comunicação visuais, sonoros, audiovisuais, verbais (informatizados ou não) e com pessoas de sua familiaridade, inclusive seus professores.

Nos cursos de graduação e nas escolas, nós, os formadores de educadores de crianças, precisamos aperfeiçoar nossas pesquisas e modos de organizar e de desenvolver melhores projetos de iniciação e de formação contínua de professores em comunicação escolar, também, a respeito da produção social do lúdico, incluindo saber sobre as mídias presentes na vida das crianças, seus alunos.

Um dos modos de mobilizar estudantes de Educação a aperfeiçoar suas pesquisas sobre a comunicação e mídias referentes, no caso, a brincadeiras e brinquedos para crianças é ajudá-los a conhecer suas opiniões nessa área, conversar sobre elas, pensar por que conservá-las ou em que transformá-las no âmbito de um projeto educativo lúdico para a infância, mediado pela ética e estética. Este é um ideal que esperamos construir a partir das realidades comunicacionais e midiáticas em que vivemos na atualidade.

## CAPÍTULO IX

### Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico

*Heloísa Dupas Penteado*

Dentre as competências a serem construídas e desenvolvidas por um professor encontra-se a capacidade de desenvolver uma relação professor-alunos propícia ao processo de ensino-aprendizagem.

Esta relação, que existe em função de um trabalho dos alunos com o conhecimento, mediado pelo professor, o qual deve ter o papel de facilitador, frequentemente assume características desvirtuadoras de sua finalidade. Uma "boa relação" confunde-se muitas vezes com aquela em que um professor "bonzinho", "camarada", "amigo", fecha os olhos para as exigências do trabalho escolar, prioriza circunstâncias particulares de existência do aluno, erigindo-as como pilares da inviabilização de um verdadeiro processo formador. Uma outra versão, presente no cenário escolar, é a da "relação séria", em que o "bom professor", "rigoroso" eleva o conhecimento e suas exigências à condição de prioridade, em detrimento das reais condições de existência do aluno, constatando-se, contudo, resultado semelhante ao da situação anterior.

Fantasia? Realidade? Ideário de professor? Ideário de aluno?

De tudo um pouco.

O que de fato se vem observando é a despersonalização das relações vividas hoje na escola entre professores e alunos, que nos permite considerá-las como "relações burocráticas", no mau sentido do termo. Realizam-se a partir de posições legalmente definidas e de papéis mecanicamente desempenhados.

A aproximação desses agentes sociais no espaço escolar configura-se através de um "contato categórico", no qual as interações ocorrem antes entre as categorias concebidas (de modo geral de forma estereotipada) pelos agentes, do que entre os agentes reais, históricos, postos em presença. Nessas condições, o conhecimento, objeto de trabalho, destas relações, transforma-se também em categoria estanque, absoluta, que paira acima e além dos indivíduos que com ele lidam.

Como o processo de ensino-aprendizagem escolar não é um processo industrial, de massa, mas organiza-se em torno de relações grupais e a apropriação do conhecimento baseia-se em grande parte em processos pessoais, o trabalho docente encontra-se bastante prejudicado na atualidade.

Recorrer às propriedades formativas do jogo, tanto nos cursos de formação de professores quanto na formação

continuada (ou formação em serviço), é uma maneira de "vivificar" esta relação de tal forma a liberá-la para encontros educacionais formadores.

### 1. O jogo: propriedades formativas

Na vida de criança, para além do entretenimento, o jogo ganha espaço através da focalização de suas propriedades formativas, consideradas sob perspectivas educacionais progressistas, que valorizam a participação ativa do educando no seu processo de formação.

Na vida do adulto, o jogo destaca-se no campo do lazer, sendo modesta e relativamente recente a sua presença no campo da formação específica.

O jogo realiza-se através de uma atuação dos participantes que concretizam as regras possibilitando a imersão na ação lúdica, na brincadeira. Com Kishimoto (1994) entendemos que "a brincadeira é o lúdico em ação". Enquanto tal, tem a propriedade de liberar a espontaneidade dos jogadores, o que significa colocá-los em condição de lidar de maneira peculiar e, portanto, criativa, com as possibilidades definidas pelas regras, chegando eventualmente até a criação de outras regras e ordenações.

Nesta perspectiva, a brincadeira deixa de ser "coisa de criança" e passa a se constituir em "coisa séria", digna de estar presente entre recursos didáticos capazes de compor uma ação docente comprometida com os alvos do processo de ensino-aprendizagem que se pretende atingir.

Dialeticamente, a "seriedade" do jogo utilizado em situações formativas consiste na "brincadeira" que ele implica. Só é possível viver na brincadeira um papel em toda a sua profundidade e complexidade, quando o ator se identifica plenamente com ele, emergindo, portanto, simultaneamente, como seu autor. Nisto é que reside a propriedade liberadora da espontaneidade, condição do ato criador. Entendido o ato criador nesses termos, nada que se confunda com roteiros de atuação previamente definidos, configurando papéis, tem espaço no uso do jogo em situações formativas.

No caso da relação professor/alunos, vivida hoje em grande parte da realidade escolar brasileira sob a forma de uma "relação burocrática" através de um contato categórico, o problema que se enfrenta, na capacitação de docentes, é a liberação da espontaneidade e, portanto, da capacidade criadora para que se atinja um "encontro vigoroso" do educando com o conhecimento, mediado por ações significativas do professor.

Isso implica um "exercício de alteridade", em que o profissional "coloca-se no lugar do outro". Para este exercício, o jogo de papéis, os jogos de simulação ou de representação, os jogos dramáticos constituem recursos excelentes, se não únicos.

No elenco desses jogos destaca-se o psicodrama pedagógico e, mais recentemente, a partir dos avanços tecnológicos, o videopsicodrama pedagógico.

### 2. Videopsicodrama pedagógico

O videopsicodrama pedagógico é um desdobramento do psicodrama pedagógico, possibilitado pelo avanço tecnológico, que colocou as câmeras gravadoras de vídeo e aparelhos projetores ao alcance de um maior número de profissionais das diferentes áreas do conhecimento.

Constitui jogo dramático que se realiza através do desempenho de papéis delineados pelo próprio protagonista, auxiliado pelo diretor e egos-auxiliar num cenário criado da mesma forma que os papéis e cujo espaço é fisicamente delimitado. É acompanhado no seu desenvolvimento por um auditório (elementos do grupo que não estão participando da dramaturgia) e por um videodiretor, psicodramatista

encarregado de gravar as cenas dramatizadas. O videopsicodrama inclui o registro em filme da leitura da sessão psicodramática feita pelo videodiretor (Costa, 1993, p. 169).

Protagonista, diretor, videodiretor, egos-auxiliares, o cenário e auditório são considerados os instrumentos fundamentais do videopsicodrama.

Ao diretor cabe o encaminhamento de todo o psicodrama, tendo no ego-auxiliar uma extensão sua, que entra em cena e participa da dramatização com um papel específico de definição do diretor e do conhecimento somente de ambos.

Na sua realização são acionados três contextos: o contexto social, de onde provém o material trazido para a dramatização e os elementos do grupo; o contexto grupal, formado por todos os elementos do grupo e que se diferencia do contexto social pela maior liberdade e tolerância entre os seus membros; o contexto dramático que é a cena montada pelo protagonista e pelo diretor e que coloca no "aqui e agora" do cenário e no "como se" das dramatizações situações piores de significados, com as quais é possível lidar de diferentes maneiras. É neste contexto que o diretor utiliza o instrumento dramático chamado ego-auxiliar.

Este, sempre a critério do diretor, pode desempenhar diferentes funções dentro da cena montada. Pode, por exemplo, substituir o próprio protagonista para que este possa sair de seu papel e "se ver em cena", pode substituir qualquer personagem com a missão de acentuar, destacar determinadas características dos papéis que representam; introduzir características novas nos papéis já traçados ou, até mesmo, entrar com um papel novo, definido pelo diretor, fortemente relacionado com a dramatização em curso (segundo hipótese de trabalho elaborada pelo diretor). Todas as alterações de papéis introduzidas são apenas de conhecimento do diretor e do ego-auxiliar.

Com o recurso do ego-auxiliar, cenas podem ser feitas e desfeitas; personagens podem ser trocados; acontecimentos modificados, tempo e espaço alterados, garantindo o emergir do inesperado, do imponderável, da surpresa, provocadora de reações afetivas espontâneas, facilitadas pelo "como se" do contexto psicodramático.

Com tudo isso, o "campo tenso" do contexto social, de onde provém o material da dramatização, transforma-se num "campo relaxado", possibilitado pelo "como se" fosse verdade que o jogo inclui, favorecendo o clima de brincadeira e de descontração, propícios ao aflorar da espontaneidade. A diminuição do compromisso real, propiciada pela situação de brincadeira, descontrai as personagens do drama, liberando-as da condição de "atores" para a compreensão da condição de "atores-autores" de seus próprios papéis e das múltiplas facetas destes.

Esta situação oferece uma visão mais ampla e flexível do amplo espectro de possibilidades de ação, preparadora de uma compreensão descentrada e abrangente do fenômeno em foco.

Trata-se de um exercício do papel de "significador" que o homem exerce ao longo da vida, muitas vezes sem consciência dele, inconsciência esta responsável por posturas reprodutoras.

Bermudez (1970, p. 20-21), exemplificando a diferença entre "campo tenso" e "campo relaxado" entre os diferentes contextos envolvidos no psicodrama, recorre ao exemplo do roubo. Se um elemento do contexto grupal pratica um roubo no grupo, corre o risco, se descoberto, de sofrer sanções grupais que, todavia, poderão ser resolvidas no próprio âmbito grupal, sem ser levado às consequências legais (prisão, fiança) que enfrentaria se o roubo fosse praticado no contexto social. No contexto grupal, um maior grau de tolerância, de compreensão humana desenvolve-se, decorrente da

convivência pessoal, mais próxima, criadora de vínculos entre as pessoas. No contexto dramático, nenhuma consequência real advirá do ato de roubar, por ser um ato de ficção, o que abre espaço para a espontaneidade, para a não censura, no seu desempenho.

A aquisição destes "climas" no "contexto grupal" e no "contexto psicodramático" passa necessariamente pela história do grupo e pela sistemática do desenvolvimento da dramatização que tem como etapas necessárias:

a) aquecimento: compreende a preparação dos elementos do contexto grupal para que ele se encontre em condições de jogo; esta etapa divide-se em dois momentos: 1) aquecimento inespecífico, que consiste no encontro do diretor com o auditório, tendo em vista a realização de uma tarefa conjunta, que se explicita na escolha de procedimentos, regras e material a ser trabalhado, através da participação do grupo, orientada pelo diretor; é neste momento que a questão da gravação em vídeo e o uso do vídeo são combinados, o que só é feito a partir da concordância dos participantes; 2) aquecimento específico, que consiste na preparação do protagonista para que este alcance as melhores condições para dramatizar o material ou conteúdo que focaliza; no caso de curso de formação de professores, este material é sempre relacionado com o exercício da profissão;

b) dramatização: é o núcleo do psicodrama; seu nome deriva da palavra grega drama, que significa ação, realização; é o jogo propriamente dito, quando a dramatização do conteúdo apresentado acontece;

c) comentários: é a etapa em que a atenção centra-se no auditório; este é solicitado pelo diretor a fazer a sua leitura da dramatização, do material vivenciado no "aqui e agora" do contexto dramático, carregado de afeto, oportunizando ao contexto grupal a expressão da partilha de emoções, reações, experiências suscitadas pela dramatização;

d) leitura do vídeo: consiste na sua exposição ao contexto grupal, sendo o vídeo o registro de leituras da sessão psicodramática, feitas pelo videodiretor; a leitura destas leituras pelo contexto grupal amplia as participações e trocas possíveis em relação ao tema dramatizado, ao mesmo tempo que o registro em filme garante um certo patamar de objetividade às reflexões realizadas.

### 3. Uma experiência em curso de Prática de Ensino

Buscando criar um clima, em sala de aula, propício à liberação da iniciativa dos licenciados, tão desejada por eles e tão difícil de ser exercida, realizamos, no segundo semestre de 1983, dentro do curso de Prática de Ensino de Ciências Sociais II, um videopsicodrama pedagógico que constou de seis sessões, com duração média de 3 horas e 30 minutos cada uma e que serão detalhadas ao longo deste texto.

No final do trabalho, foi possível ao grupo de alunos participantes ver com clareza as dificuldades na "relação professor / alunos", tanto no âmbito do curso de Prática de Ensino, quanto no do exercício do papel do professor nos estágios. O resultado obtido recomenda o videopsicodrama pedagógico como importante recurso pedagógico para a formação e incorporação de condutas profissionais adequadas a serem desenvolvidas em cursos de formação de professores.

O trabalho foi realizado com uma classe que apresentava resistência às propostas do professor, não explicitamente colocadas, mas reveladas no não cumprimento dos compromissos que implicavam.

Para lidar com esta questão, realizou-se um seminário sobre um texto de Adorno (1979), adequado à análise da situação que vivíamos.



À luz dessa leitura, concluímos que a classe era um grupo para "negar" a proposta do professor, mas não para fazer uma proposta alternativa. Buscando criar situações em sala de aula que propiciassem aos alunos defrontar-se com essa dificuldade, com vistas à sua superação, recorreu-se a dois expedientes: foi feita uma tabulação de aspectos levantados pelos estagiários em seus estágios, a partir da qual ou, ainda, além da qual os alunos reunidos em grupos de trabalho deveriam propor o curso do 2º semestre; recorreu-se também ao videopsicodrama pedagógico (Costa, s.d.).

Essas duas atividades foram levadas adiante, paralelamente, durante o 2º semestre, distribuídas num calendário que construímos juntos. Inicialmente, foram apresentadas quatro propostas de curso, uma por grupo, e uma delas foi escolhida pela classe para ser desenvolvida. A partir dessa escolha, o grupo autor da proposta passou a ser o responsável pela condução e orientação do trabalho, contando com a assessoria do professor.

Quanto ao videopsicodrama pedagógico, fez-se uma apresentação do método aos alunos, tendo-se deixado claras as características do contexto psicodramático; um contexto que se realizaria no "aqui e agora" da dramatização; um contexto no qual a ação se viabilizaria através do jogo psicodramático; um contexto que se caracterizaria como "campo relaxado" em relação ao contexto social de onde provinham os "atores" e o "material dramatizado" caracterizado como "campo tenso".

Ao mesmo tempo, procurou-se deixar claro o motivo da gravação do psicodrama em teipe (videopsicodrama), bem como combinou-se com o grupo o uso que se poderia fazer desses teipes para, através do consentimento obtido, garantir a segurança dos participantes, para tolher o menos possível a espontaneidade indispensável a qualquer psicodrama. Foram feitas duas sessões de videopsicodrama pedagógico, duas sessões de leitura das fitas gravadas que continham as respectivas sessões, uma aula sobre algumas das imagens montadas e uma sessão final de avaliação do trabalho, bem como uma sessão anterior, ao início dele, em que os alunos foram apresentados aos psicodramatistas que iriam trabalhar conosco e em que, juntos, combinamos as atividades.

Todas essas sessões, bem como a avaliação final, foram realizadas sob a direção do dr. Ronaldo P. Teixeira da Costa, acompanhado pelo psicodramatista pedagógico Carlos Borba (encarregado das gravações), tendo-se também contado com a colaboração das drs. Nícia Crelier Azevedo e Regina Teixeira da Silva como egos-auxiliares, uma em cada sessão.

Sugestivas imagens montadas pelos alunos e sua leitura propiciaram o esclarecimento de dificuldades enfrentadas por eles dentro de um curso que tentava propiciar ou provocar o desenvolvimento de sua iniciativa, preparando-os para o exercício do papel de professor.

Na primeira sessão de videopsicodrama pedagógico, foram tratadas, no aquecimento inespecífico, questões como:

- a) o motivo da ausência do professor de Prática (evitar que o psicodrama se encaminhasse para a nossa relação de sala de aula, quando o que havia sido decidido pelo grupo na sessão preparatória fora trabalhar a relação para a qual desejavam se preparar e a qual vinham observando em seus estágios; evidentemente, tudo isso era algo muito mais amplo do que "a nossa relação de sala de aula", que vivíamos com dificuldades e que era mesmo geradora da busca do psicodrama pedagógico);
- b) horário;
- c) a hipótese de a classe não ser um grupo;
- d) a questão da gravação da sessão em vídeo e a decisão dos usos da fita permitidos pelo grupo;
- e) a apresentação do espaço psicodramático e de seus personagens (contexto grupal, contexto psicodramático, contexto social, videodiretores, ego-auxiliar, atores).

No aquecimento específico foram trabalhados:

- a) o espaço/corpo através de um exercício de tomada de consciência das diferentes partes do corpo, feito com todos os participantes; esse exercício, ao mesmo tempo que propiciava conscientização desse espaço-corpo, propiciava também um relaxamento físico obtido através do jogo do movimento;
- b) o espaço exterior, através de uma observação deste e de atividades de movimentação e deslocamento através dele;
- c) o espaço interior mobilizado através da solicitação: "Vamos perceber as emoções que ora experimentamos?", e da experiência de olhar nos olhos dos companheiros, em sentir como um percebia o outro; em posicionar-se ao lado de quem era mais fácil olhar; na escolha de uma ou duas palavras que definissem os sentimentos pessoais que estavam sendo experimentados. Surgiram as expressões: roubo, surpresa, dúvida, desligamento, sentimento de estar melhor, expectativa, relaxamento, repouso, mobilizado para propor coisas.

Resumidamente, poder-se-ia dizer que no aquecimento inespecífico foi trabalhado o "espaço aqui-agora" que se compõe dos espaços corpo, exterior, interior, integrados entre si.

O aquecimento específico, por sua vez, teve início com o convite feito aos participantes para que "percorressem" sua trajetória como aluno e como professor, a fim de extrair desta trajetória material para nossa dramatização.

Quatro imagens foram construídas e dramatizadas a partir daí. Na primeira delas, o professor era comparado a uma balança, representada por uma mulher com os braços erguidos como se estivesse segurando dois pratos; num deles estava o "conhecimento", representado por uma mulher na posição de O Pensador; no outro, estava o "indivíduo", representado por um homem, em posição ereta, com os braços caídos.

Uma segunda imagem montada representava um professor descrito como "não autoritário", representado por uma mulher que dava uma aula de História do Brasil, expondo sobre a Inconfidência Mineira. Circulava entre os alunos, conversava com eles, indagava sobre seus procedimentos; os alunos foram representados por colegas de ambos os sexos, sendo que alguns representavam alunos atentos e interessados no que o professor fazia; outros representavam alunos desinteressados e não participantes.

Uma modificação feita nesta segunda imagem deu origem à quarta dramatização. Os alunos, todos eles, foram representados como desatentos e desinteressados e o professor, ao conversar com os alunos para tentar entender o problema, nada conseguindo, virava-se para a classe e dizia: "Assim não é possível; vocês querem que eu seja autoritária".

Entre a segunda e a quarta dramatização, localizou-se uma terceira imagem do professor, representada por um rapaz, de pé, com o braço direito erguido, o dedo em riste, apontando para o aluno.

No segundo videopsicodrama, na fase do aquecimento foram levantadas as expectativas que cada um dos presentes trazia para aquela sessão. Eram elas: analisar e comentar as imagens montadas no psicodrama anterior; trabalhar a relação entre os colegas da classe, trabalhar o nosso curso; trabalhar o papel do profissional professor. Em seguida, cinco dramatizações foram construídas, versando sobre o curso de Prática de Ensino.

A primeira delas representava o curso do 1º semestre, tal como fora imaginado por uma aluna que ingressara no início do 2º semestre. O professor era uma mulher no centro de um círculo de alunos, tentando voltar para si, através do movimento de seus braços, os alunos que se posicionavam nesse círculo, de costas para o professor. Esses alunos tinham sido descritos, cada um deles, pelas palavras: agressão, oposição (em discordância com o professor) e expectativa

(representada pelos dois alunos que iniciavam o curso na altura do 2º semestre, que eram os únicos que se voltavam para o professor).

A segunda dramatização constituiu-se de um círculo no qual se sentavam, lado a lado, professor e alunos. Era uma imagem muda em que as pessoas se comunicavam através dos gestos das mãos. Incertezas, dúvidas, impasses, dinamismo foram representados por mãos paradas sobre os joelhos, mãos paradas sob o queixo, mãos em intenso movimento.

A terceira dramatização (também feita por uma aluna que chegara ao curso no 2º semestre) se constituía de um círculo em que os alunos se dispunham, sendo que o professor ficava de pé, sobre um banquinho, com os braços abertos, inclinando-se sobre o círculo, como que querendo abarcá-lo. Diferentes comportamentos eram expressos pelos alunos: enfrentamento, colaboração, expectativa.

Na quarta dramatização, novamente todos sentaram-se em círculo no chão e a professora num banquinho; um aluno não se manifesta, mantendo-se sempre de cabeça baixa e braços cruzados; um outro tenta discutir a questão do curso, olhando para o professor, preocupado; um aluno é produtivo, mas se opõe ao professor, um aluno é mais próximo do professor, mas sua atitude é de confronto. O professor demonstra interesse em relação à classe.

Os autores (protagonistas) de todas essas dramatizações foram os alunos. O autor da quinta dramatização foi o professor do curso. Foi construída por 3 grupos: um grupo de 3 pessoas representava os alunos na atividade de psicodrama e conversava; os outros dois grupos (duas duplas) representavam a classe em aula realizando o trabalho em grupo, proposto pelo grupo de colegas. Ligando as duas atividades ali representadas, fazendo a ponte entre elas, a cabeça de cada um, representada pelo capacete de um motoqueiro.

Nas sessões de leitura dos vídeos, que se seguiram a cada videopsicodrama realizado, o grupo chegou a algumas conclusões a respeito das dificuldades que vinham enfrentando no tocante à relação professor / aluno, como alunos do curso de Prática, e no que dizia respeito a essa relação, no ensino de 10 e 20 graus, para o qual o curso de Prática preparava e onde ocorriam seus estágios.

Essas conclusões foram amplas e variadas: algumas se deram no âmbito grupal e outras em âmbito individual. O relato que aqui se fará não será exaustivo e se prende, principalmente, aos momentos em que essas leituras e análises foram feitas, ou seja, no final do curso, em novembro de 1983. Explicitou-se e verbalizou-se, nas sessões de leitura das fitas e de análise do conteúdo dos videopsicodramas, o seguinte:

1. São os valores que o professor vivencia e cultiva, enquanto pessoa e profissional, que determinam o equilíbrio dos "pratos", "indivíduo" e "conhecimento", apresentados na cena da balança.

2. No curso de Ciências Sociais (de que provinham os alunos) os professores elevavam ao máximo o prato do "conhecimento" em detrimento do "indivíduo", devido ao fato de assim estarem defendendo com "unhas e dentes" os seus lugares na Universidade e no Departamento, pois o "bom aluno", aquele que, a despeito quase da renúncia a si mesmo (era assim que sentiam), chegasse a dominar um bom conhecimento, seria uma ameaça para o professor, ao se converter em candidato ao Departamento de Ciências Sociais, dada a exiguidade do mercado de trabalho para este profissional.

3. Isso os estava impedindo de aceitar um curso (o de Prática) cuja meta era prepará-los para assumir o papel de "professor", este "algoz" que rejeitavam.

4. Quando se punha a questão do professor de 10 e 20 graus, com quem estagiavam, identificavam-se com um modelo de professor dotado de valores "democráticos" na relação professor / aluno.

5. Quando tentavam viver este papel, não conseguiam pôr-se no lugar do aluno. Quando este não prestava atenção às aulas, sua conclusão era de que os alunos cobravam dele o exercício autoritário da docência. Portanto, era preciso que "eles", alunos, mudassem sua conduta. Era isso que revelara a cena do professor voltado para os alunos dizendo: "Assim não é possível! Vocês querem que eu seja autoritário!" Criava-se, então, um impasse.

6. Houve mudança na conduta do professor de Prática do primeiro para o segundo semestre. Neste, o papel do professor passou a ser vivido pelo grupo que propôs o trabalho da sala de aula.

7. O grupo que assumiu o encaminhamento dos trabalhos de sala de aula (com orientação do professor) sentiu na própria pele e expôs aos colegas o "não assumir os acordos" por parte da classe.

8. A classe expressou ter se defrontado com um grande "vazio" nessa mudança, que os incomodava e no qual era preciso mexer.

Considerando-se, pois, que inicialmente a dificuldade vivida pelo grupo era a de propor algo, organizadamente, enquanto grupo, e que esta dificuldade era resolvida por um "não camuflado" à proposta do professor, por uma rotulação apressada do procedimento do mesmo ("ele é autoritário"), pela criação de um impasse que o grupo não dava conta de superar, constata-se que o recurso do videopsicodrama pedagógico, acompanhado dos trabalhos de classe, possibilitou um caminhar, um avançar sobre essas dificuldades, no sentido da sua superação, na vivência da relação professor / aluno, tanto dos professores que se formaram através do curso quanto do próprio professor da classe.

Com auxílio do videopsicodrama pedagógico foi possível aos alunos enxergar a atitude, tão comumente engendrada pelos sistemas sociais autoritários em seus agentes e tão autoritária, de "culpar" o outro ao invés de assumir-se (o professor autoritário); defrontar-se com o vazio propositalmente criado pelo professor da classe, com a passagem da condução dos trabalhos a um grupo de alunos (em que a figura do professor "culpado" se diluía) e, finalmente, enfrentar esse vazio que era o de cada um deles e que se poderia definir como "ausência de experiências de assumir-se" e no qual era preciso mexer, para experimentar a excitante aventura de ser.

"Eu nunca senti esse vazio" - disse um aluno muito calado, ao término da nossa sessão - "e o sinto agora nitidamente, bem como a necessidade de começar a mexer nele, pois incomoda".

O videopsicodrama pedagógico, enquanto metodologia e técnica de trabalho, multiplica o recurso enriquecedor da imagem psicodramática para muito além do seu potencial revelador, uma vez que fixa em teipe e torna possível a sua reprodução. A reexposição do grupo autor da imagem a si mesmo, num outro momento, para proceder à leitura, cria a oportunidade de maior distanciamento entre o "criador" e a "criatura", ou seja, entre o "sujeito" e a "representação" (imagem de uma dada "realidade sua"), propiciadora de um

exercício maior de sua objetividade sobre a apreensão dos fatos.

Em outras palavras, os momentos da "escrita" (montagem e vivência do jogo psicodramático) e a sua "leitura" (decodificação das imagens gravadas em vídeo) passam a ser didaticamente separados neste processo de comunicação.

Esta situação possibilita ao aluno adulto "ver" o seu imaginário vivido por ele mesmo no jogo. É o momento em que reflete sobre a vivência da brincadeira. É quando "a brincadeira fica séria!" "Porque faz sentido!" É quando apreende, de maneira ordenada, os múltiplos significados do seu imaginário.

Já experimentados no campo relaxado do jogo (1º estágio do aprendizado) defrontam, desdobrados para além de si próprios, o exercício da reflexão conjunta (2º estágio do aprendizado) no contexto grupal.

O indivíduo sai desta experiência didática em direção ao contexto social sensibilizado para assumir-se "significador" dos papéis que desempenha. Sensibilizado para o "ato criador" e para a importância do jogo enquanto recurso didático, no preparo e no exercício da "criação" docente.

#### Referência Bibliográfica:

Kishimoto Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, 14ª edição. São Paulo. Cortez, 2011

**KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca da pedagogia da Infância. Porto Alegre: Penso, 2013**



**Em busca da pedagogia da infância – pertencer e participar<sup>15</sup>**

#### Brincar, letramento e infância

O brincar é um ato imaginário, que tem significações na cultura. A cultura relacionada com o objeto deste estudo inclui duas modalidades de brincadeiras: aquela construída conjuntamente pelo adulto e pela criança, produzida entre crianças, conhecida como cultura lúdica ou cultura infantil, em que crianças brincam juntas, reproduzindo e recriando os artefatos e expressões lúdicas veiculadas pela cultura.

O letramento é entendido como a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, já que envolve a identidade e agência do aprendiz na aquisição de linguagem.

O interesse em conectar o brincar com o letramento requer explicações sobre a forma como se aprende através do brincar. A dicotomia brincar-aprender referencia pedagogias em que em alguns momentos a brincadeira é o foco e em outros é o brincar.

O interesse em conectar o brincar com o letramento surge em 1974 e ganha forças em 1990, através da valorização da infância e do letramento antes da escola

#### Atributos do Brincar e do Letramento

Para Wittgenstein e Henriot, o brincar tem significados diferentes, de acordo com o texto que é inserido. Os

significados das brincadeiras tem origens sociais, além de histórico-culturais.

A relação entre brincar e aprender está atrelada as categorias de incerteza e futilidade que existem no brincar. O brincar está disposto na vontade e decisão do brincante, sendo algo incerto, já o aprender requer foco e uma sistemática de conteúdos a aprender.

A futilidade é considerada como algo em oposto ao que é sério, com dificuldades para os processos de aprendizagem. O brincar não tem consequências, criando desafios, encantando brincantes e ocorre em um espaço lúdico.

As contribuições das Teorias de Piaget identificam os atributos comuns entre o brincar e o letramento, já que oferecem forte base teórica para a investigação das relações entre o brincar e o letramento. Aqui, a imaginação, categorização, regras, decisão merecem atenção.

Piaget entende que as crianças atribuem significados enquanto brincam, categorizando ações e objetos em processos de assimilação durante as brincadeiras imaginárias. Vygotsky, por sua vez, entende que a situação imaginária é construída como modalidade da atividade do ser humano no mundo social. Comparando ambos os autores, compreende-se que a imaginação é o atributo mais importante do brincar.

O letramento como prática social de aquisição de significados da linguagem verbal e não verbal, engloba um sistema linguístico que contém regras, estruturas e significações em contextos situados. A aprendizagem do letramento é processo interno que depende da decisão, vontade e interesse de cada criança, de sua agência, gerando perspectivas que valorizam a escuta da criança como ponto da educação.

A noção de agência visa apenas o ponto de vista do processo individual da criança pode levar às práticas empobrecidas de educação infantil, considera-la multimodal significa integrar processos individuais e sociais/culturais.

Quanto à mediação, o ponto chave é a situação imaginária. As mediações podem ser feitas por relações sociais estabelecidas entre sujeitos (criança e adultos), sobre objetos e artefatos culturais. As sinalizações, marcas, códigos escritos resultam de um complexo processo de desenvolvimento, que combina com o cultural e o natural no comportamento da criança.

A criança encontra prazer na relação entre o brincar e o letramento, quando a criança brinca ou aprende ela envolve-se com profundidade, com energia, concentração e atenção.

As brincadeiras de faz de conta, possuem regras implícitas e criam espaço para a emergência do letramento. Isso requer o distanciamento de práticas de salas vazias de recursos materiais ou totalmente preenchidas com mesas e cadeiras, já que o imaginário depende de um ambiente propício a aflorar o espírito brincante.

Crianças maiores brincam de telefonar, através de gestos ou objetos substitutivos, já a menor precisa do objeto, ter o contato visual.

É através do ambiente estruturado, parecido com a casa e a comunidade que frequenta, que a criança vai se sentir encorajada e poderá incorporar atividades de letramento por ter conhecimento dos jogos simbólicos.

Em alguns países, tais como o Brasil, não se utiliza a cultura material pertencente a cada família, como por exemplo, pôsteres, caixas de lanche, livros de pintura, entre muitos outros objetos para mostrar o letramento para as crianças. A

<sup>15</sup> Kishimoto, M. Tizuko; Formozinho O. Julia (Orgs) – *Em busca da pedagogia da infância – pertencer e participar*. Editora: Penso. 2013. 216 p.

cultura material dos brinquedos é encontrada nas formas, cores, decoração das casas, além de objetos de mídia.

O contar histórias é tão antigo quanto a humanidade, por isso acaba sendo tão difícil de acontecer nas escolas. Quando se conta uma história, a imaginação favorece a identidade, propicia ao discurso e autoria. A imaginação encontra-se presente neste ato, já que as crianças podem se tornar autoras, apropriando-se de discursos variados. O conto de histórias feito oralmente recebeu atenção da pesquisa, a coleções de histórias orais são raras na literatura e as que são narradas pelas crianças são ainda mais raras.

Através da escuta da criança compreende-se os processos de aprendizagem, enquanto a narrativa é central para a mente ordenar a experiência, quer seja virtual ou real. As reações das crianças vão de acordo com a idade de cada uma delas; as que têm entre 3 a 4 anos imitam os personagens, batendo palmas, já aquelas entre 4 a 6 anos respondem com movimentos corporais como danças e aplausos e as que possuem faixa etária entre 6 a 9 anos fazem sínteses.

A dificuldade das escolas é conseguir elaborar propostas curriculares de qualidade, que integrem o brincar e equilibrem a aprendizagem de códigos da língua escrita.

#### **Desenvolvimento Profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança**

Aqui, traremos às impressões pessoais dos professores, através da experiência de alguns desses profissionais.

A formação contínua deve se centrar na instituição educacional, já que se vincula diretamente ao seu projeto e não se faz descolada do desenvolvimento institucional. Transpondo o raciocínio do desenvolvimento, com uma abordagem ecológica do desenvolvimento, identificam-se como microssistemas os contextos de vivências mais imediatas dos professores que podem ser representados pelo seu agrupamento de crianças.

Na visão ecológica tem-se caracterizada a ação supervisora, de caráter de inspeção, com tendência normativa.

Quando se adota uma perspectiva ecológica, admite-se o surgimento de outras lógicas regentes do trabalho docente e dos cursos de formação, a lógica da uniformização cede lugar à lógica da diversidade de práticas.

No processo de investigação-ação tem-se um trabalho colaborativo, fruto de uma parceira criada, a partir de 2005 entre uma equipe da universidade e um CEI que pertence à Diretoria Regional de Educação da Penha, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O CEI era constituído de três instâncias de educação profissional, formada por equipe técnica, equipe de ação educativa e equipe auxiliar da ação educativa. A equipe de ação educativa compõe-se de 28 professoras, sendo que 24 delas atuam como responsáveis referências do agrupamento e quatro são professoras volantes.

A investigação educativa, de acordo com Stenhouse deve ser feita sob o prisma de um professor. A investigação-ação deve considerar as percepções e as manifestações das professoras sobre um processo de experiência.

Nos depoimentos das professoras desvela-se o conceito do ato de pensar reflexivo trazido por Dewey como um esforço consciente e voluntário para esclarecer as crenças iniciais sobre os fatos e objetos do mundo, afastando as pessoas das impulsividade e das ações rotineiras. Segundo o depoimento das professoras, deve-se destacar ainda que o processo vivido por elas é vinculado à transformação de práticas. Assim, as

professoras se tornam estudiosas e investigadoras de suas próprias práticas.

Tanto entre as 10 professoras que acompanharam todo o processo de formação, de 2005 a 2008, quanto as três professoras que chegaram ao CEI em 2008, nota-se pelo depoimento delas que as expectativas pessoais em relação à chegada de uma proposta de formação são variadas. Cada pessoa vivencia de modo particular o processo.

#### **Questões de letramento emergente e do processo de alfabetização em classe do 1º ano do ensino fundamental para crianças de 6 anos**

Reflexões sobre a escolarização da criança de 6 anos, que envolvem questões de letramento e alfabetização remetem à questão social da modernidade, que originou a emergência de uma revolução nos modos de socialização e de aprendizagem.

O binômio infância-escolarização passou a ser discutido para a constituição de um referencial orientador das práticas educativas na instituição escolar. Passamos a analisar alguns pontos:

No Brasil quando a criança estava no EF I aos 7 anos, era previsto o início do processo de alfabetização. A partir de 2006, com o ingresso das crianças de 6 anos no EF I, ocorreu um impasse quanto às propostas educativas para essa faixa etária, surgindo um debate entre o que se considera viável para a educação infantil e para o 1º ano do EF com relação às atividades que propiciam o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal.

A criança que tem 6 anos de idade é um sujeito histórico/sujeito social que desenvolve habilidades de leitura e escrita, interagindo com o outro. Na concepção interacional e sociodiscursiva da linguagem está subjacente às questões discutidas nesta investigação.

Com relação à leitura, inúmeros fatores estão envolvidos na aprendizagem do sujeito. Devemos nos atentar ao fato que a leitura é um processo ativo, construtivo e reconstrutivo, com variação de graus de compreensão em função. Trata-se de uma habilidade complexa que precisa de experiências mediadas e de tempo para seu desenvolvimento.

O fato da criança não saber escrever não quer dizer que ela seja analfabeta, caso ela saiba ler e compreender já será considerada alfabetizada.

O aprender envolve uma série de diversas áreas cerebrais que se associam para se adaptar às diferentes situações. Essa compreensão da plasticidade cerebral abriu um imenso campo de pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem.

Outro fator que deve ser trazido é da relação entre memória e atenção, a criança desatenta pode ter dificuldades na aquisição de informações, quer dizer, na coleta de classificação das informações novas. Alguns autores defendem que a criança precisa estar motivada para conseguir prestar atenção.

O Brasil precisa ampliar a oferta de educação na pré-escola, pois muitas crianças não sabem ler, vão associando palavras para ver se conseguem chegar ao objetivo. Além da escola, é preciso que sejam oferecidos programas para as famílias, para despertar o estímulo dos pais em ver seu filho letrado.



### **A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil**

A alfabetização na matemática infantil tem seu marco histórico no terceiro milênio antes de Cristo, pois desde aquela época já existiam os contratos, que dependia da intervenção de um terceiro.

Sei que deve estar me perguntando como podemos falar em contrato em uma época que sequer sabíamos escrever? Bastava que houvesse um registro (contar pedras, fazer riscos), se formos pensar esses atos requerem uma imaginação criadora.

O avanço da história das civilizações pode ser o núcleo da representação concreta das quantidades e que pode levar a uma representação simbólica. A representação pictográfica com o uso das “imagens-signos” ganham uma amplitude de significados, podendo representar ações ou ideias mais próximas, isso é a chamada ideografia. Na ideografia o fato, por exemplo de uma perna ser uma perna quer significar algo que vá além, como correr, fugir, ficar...

A combinação dos desenhos possibilitou a representação de novas ideias, sendo que a criação humana pode fazer uso desses artifícios para chegar à atual forma de escrever.

O homem associa à representação do número com a necessidade de representar o movimento das quantidades, permitindo registrar aquilo que ficaria perdido se tivesse que se valer apenas de lembranças.

Resta evidente a criação do significado ser histórico, pois o tablete que registrava a escrita elamita e suméria não usa as mesmas tecnologias que o tablet da escrita digital de hoje.

As significações de acordo com Leontiev são fenômenos histórico-culturais, resultados das relações humanas ao produzirem as condições materiais que lhes permitem a existência.

A pessoa que está sendo alfabetizada precisa estar munida de instrumentos simbólicos capazes de lhe permitir partilhar ações em atividades realizadas na sua comunidade.

Assim, se faz necessário entender que  $p$  é diferente de  $b$ , que também é diferente de  $d$ , ainda que sejam semelhantes nas formas possuem sons distintos.

A alfabetização matemática existe para satisfazer às necessidades integrativas humanas, alfabetizar quer dizer apropriar-se de uma cultura e essa apropriação ocorre pela aquisição da linguagem falada e escrita pelo domínio do modo de realiza-la para permitir aos sujeitos se sentirem participantes de uma comunidade.

Alfabetizar em matemática implica um conjunto de ações conscientes de uma comunidade que, diante da necessidade de incluir cada um dos novos sujeitos que chegam ao seu grupo, possibilita-lhes a apropriação de elementos simbólicos e de um método de construção de significados para manejar esses signos na construção de saberes que forneçam acesso ao mundo letrado predominante em todos os níveis da sociedade atual.

O termo utilizado para a alfabetização da matemática não tem significado consensual, contudo, tem-se utilizado o conceito de teracia/letramento quando se trata da aprendizagem da escrita e materacia para a aprendizagem dos números.

Em matemática, como na alfabetização da língua materna, são necessários conhecimentos básicos capazes de possibilitar a compreensão dos seus signos e o modo como se organizam para dar significado ao que representam. Também se faz necessária a aprendizagem de um modo geral de lidar com os símbolos de forma a permitir o permanente acesso a outros conhecimentos em que a matemática se faz presente.

### **Ação pedagógica da educação física em contextos multiculturais: análise de experiências em Portugal e no Brasil**

Em 2001, o Ministério da Educação português publicou programas oficiais da educação física a serem seguidos por todas as escolas de educação básica. Aqueles que aceitaram o ponto de vista neocolonial consideram que os alunos pertencentes a outras etnias ou a estratos socialmente desfavorecidos possuem deficiências, e assim, ser qualquer peso na consciência, colocam-nos em uma posição inferior à das crianças brancas da classe média.

As alusões a essas inferioridades raramente são feitas em público de forma aberta, já que constituem-se nas insinuações sobre os valores familiares e sobre o que é visto como a forma ideal de ser, agir e pensar. Assim, os valores familiares ideais adquirem natureza racial e classista, servindo para justificar e fundamentar posturas opressoras com relação àqueles que se encontram à margem, posto que, presumivelmente, carecem de valores e por isso não conseguem ser bem-sucedidos.

O aspecto essencial do multiculturalismo conservador é a possibilidade de assimilar a todos os capazes de adaptar-se às normas da cultura dominante, isto é, da classe média branca, MacLaren e Giroux afirmam que o resultado obtido é o silenciamento das vozes dos oprimidos em razão da sua condição social.

A filosofia curricular que predomina em Portugal é aquela que defende que o conjunto de saberes deve ser planejado centralmente por um grupo de iluminados, adaptado e mandado executar pelos serviços centrais, integrado por um saber fragmentado à maneira de “um pouco de tudo” e uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores.

A educação física praticada nas escolas levam a acreditar que o aprendizado decorre de obediência e submissão. A taylorização no processo de escolarização é refletida e consolidada no currículo único e uniforme, impedindo que os professores e alunos de forma crítica sobre a realidade.

A educação física, por ser uma disciplina corporal leva-nos a concluir que a escola pública, responsável pela educação das crianças das classes populares, descumpra sua função de cidadania plena. São classificados como bons alunos de educação física aqueles que são habilidosos, que obedecem aos professores e os maus alunos são aqueles que rejeitam as atividades propostas, por fim os excluídos são os que não interagem por acreditar sem incapazes e inferiores.

O currículo multiculturalmente orientado de educação física considera e respeita as práticas do cotidiano, já que se servem de base para se pensar como as pessoas dão sentido e significado às suas experiências e vozes. Nesse viés, a ação pedagógica da educação física não veicula uma ideologia redentora, onde todos são iguais e necessitam das mesmas experiências educacionais.

A pedagogia da educação física pautada na participação contribui com esse processo ao proporcionar aos alunos a ampliação do seu repertório de saberes sobre a cultura corporal.

#### **Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos**

Diferentes constituições políticas dos países democráticos determinam o princípio da igualdade de todos perante a lei, salvaguardando cada um de tratamento discriminatório.

No modelo de administração pública centralizada, a escola é concebida como serviço local do Estado e integrada na sua

administração periférica, através de um serviço chefiado por órgãos locais e funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais concentrados ou desconcentrados do Ministério da Educação.

Com o currículo uniforme, o Estado assume de forma burocrática o desempenho da sua missão de educador, concebendo um único modo de assegurar a universalidade da educação, definindo uma pedagogia ótima através do currículo escolar.

Ao definir o currículo escolar, o Estado centralista determina de forma uniforme para todo o território nacional e para todos os alunos o que eles devem aprender.

O modelo centralizado e burocrático de formular o currículo cultiva a uniformidade e gira em torno de um aluno médio hipotético.

A uniformidade das normas, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação com a evolução do ensino individualizado e diferenciado. Esse modo de ensinar significa a diluição da sua individualidade na turma enquanto estrutura compósita.

A pedagogia da transmissão idealiza como “bom aluno” aquele que consegue acelerar a inscrição do que está prescrito, atribuindo ao professor a tarefa de compensar os déficits dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A pedagogia da compensação materializa-se em ação social nas vertentes da alimentação, saúde, higiene e apoios socioeducativos em apoio psicopedagógico com vista à compensação de carências detectadas nos alunos.

Os movimentos de renovação pedagógica sublinham a ideia de que cada criança é diferente de todas as outras. Esse princípio da individualidade conduz a uma proliferação de métodos no seio da escola activa, centrados ora nas crianças, ora nos grupos. Com isso, os novos métodos procuram obter a colaboração da criança na ação educadora do professor, adaptando judiciosamente essa ação e moldando-se às tendências, necessidades, desejos e possibilidades das próprias crianças e ao meio físico, familiar, social em que a criança e a escola se inserem.

Ao afirmar a individualidade de cada ser humano, a pedagogia traz para seu centro a questão das diferenças e desigualdades. A reivindicação do direito à diferença e a consequente valorização das diferenças na sociedade pós-moderna requer a integração das diferenças no currículo escolar e sua consideração como elemento enriquecedor do processo de construção do conhecimento de si, do outro e do mundo.

A organização do ambiente educacional em áreas temáticas pode facilitar o diálogo intercultural – áreas como o canto do faz de conta ou a mediateca favorecem as trocas interculturais. As atividades podem incluir a diversidade, como por exemplo o contar histórias.

Educar para o diálogo intercultural dever ser uma característica distintiva do jardim, de modo que a liderança deve supervisionar todos os aspectos da vida nele que podem ter impacto na integração das crianças e familiares integrantes.

### **Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação**

#### *Práxis como lócus da pedagogia*

A pedagogia é um espaço de um-entretrês – as ações, as teorias e as crenças -, em uma triangulação interativa e constantemente renovada, convocada através de crenças,

valores e princípios, analisando e usando saber e teorias constituindo o movimento triangular de criação da pedagogia.

Diferentemente de outros saberes que possuem suas fronteiras bastante definidas, os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que conhece as fronteiras, mas não as delimita, porque a sua essência está na integração.

Mas há dois modos essenciais de fazer a pedagogia – o modo da transmissão e o modo da participação.

A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo de transmissão é a passagem desse patrimônio cultural ao nível de cada geração e de cada indivíduo.

No centro da educação tradicional transmissiva, estão os saberes considerados essenciais e imutáveis, logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto. O professor é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo entre esse patrimônio perene e a criança.

Em algumas variantes extremas da pedagogia transmissiva, o centro deixa de ser a criança, e mesmo o professor, para serem os materiais estruturados para essa transmissão que se encontram disponíveis no mercado.

A pedagogia participativa produz a ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de processo ensino-aprendizagem e do (s) ofício (s) de aluno e professor.

Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de uma ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.

Passa-se a apresentar a Pedagogia-em-Participação, a perspectiva pedagógica da Associação Criança, que se situa na família das pedagogias participativas e que vem sendo construída e desenvolvida nas duas últimas décadas. Seguem o roteiro de:

- sustentação teórica: crenças, valores e saberes;

- eixos pedagógicos;

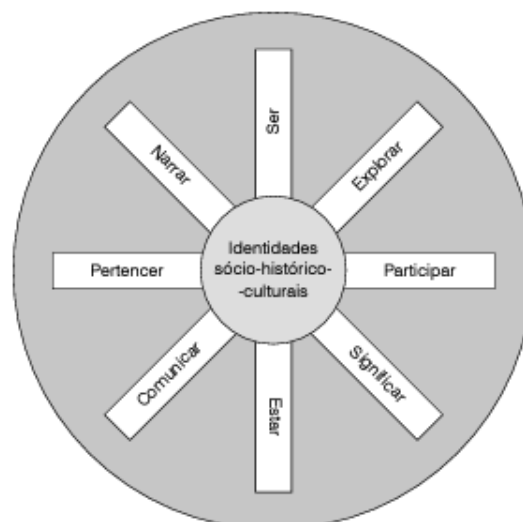


**Figura 7.2** Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação.  
Fonte: Os autores.

- áreas de aprendizagem;

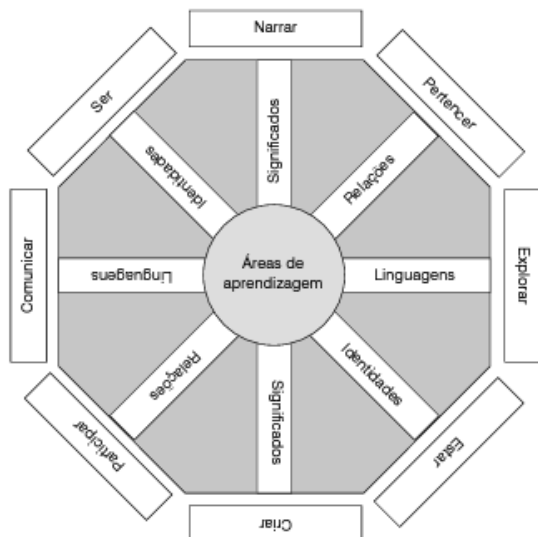


**Figura 7.4** Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação.  
Fonte: Os autores.

- organização das dimensões da pedagogia (ambiente educativo):

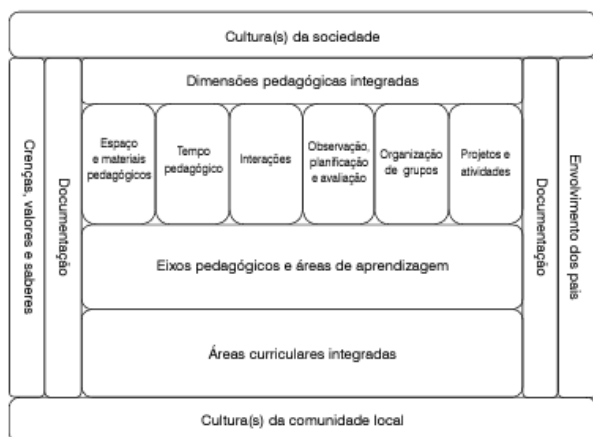


**Figura 7.5** Dimensões da pedagogia.  
Fonte: Oliveira-Formosinho (2001).

- organização do espaço pedagógico;
- organização dos materiais pedagógicos;
- organização do tempo pedagógico;
- organização dos grupos;
- interações adulto-criança(s);
- planificação com a criança;
- atividades e projetos;
- documentação pedagógica.

**LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. 1ª Edição - Porto Alegre, Artmed, 2002**



<sup>16</sup>Embora seja difícil e demande tempo, a escola necessita de transformações profundas no que concerne ao aprendizado da leitura e da escrita, que só serão alcançadas através da compreensão profunda de seus problemas e necessidades, para que então seja possível falar de suas possibilidades.

## **Capítulo 1 - Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário**

Aprender a ler e escrever na escola deve transcender a decodificação do código escrito, deve fazer sentido e estar vinculado à vida do sujeito, deve possibilitar a sua inserção no meio cultural a qual pertence, tornando-o capaz de produzir e interpretar textos que fazem parte de seu entorno. Torna-se então necessário reconceitualizar o objeto de ensino tomando por base as práticas sociais de leitura e escrita, ressignificando seu aprendizado para que os alunos se apropriem dele 'como práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir'. Para tornar real o que compreendemos ser necessário é preciso conhecer as dificuldades que a escola apresenta, distinguindo as legítimas das que fazem parte de 'resistências sociais' para que então se possa propor soluções e possibilidades. A tarefa é difícil porque, a própria especificidade do aprendizado da leitura e da escrita que se constituem em construções individuais dos sujeitos agindo sobre o objeto (leitura e escrita) torna a sua escolarização difícil, já que não são passíveis de se submeterem a uma programação sequencial. Por outro lado, trata-se de práticas sociais que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos, mais que de outros, o que nos leva a enfrentar e tentar buscar caminhos para resolver as tensões existentes na instituição escolar entre a tendência à mudança (democratização do ensino) e a tendência à conservação (reprodução da ordem social estabelecida). É difícil ainda, porque o ato de ensinar a ler e escrever na escola tem finalidade puramente didática: a de possibilitar a transmissão de saberes e comportamentos culturais, ou seja, a de preservar a ordem pré-estabelecida, o que o distancia da função social que pressupõe ler para se comunicar com o mundo, para conhecer outras possibilidades e refletir sobre uma nova perspectiva.

É difícil também, porque a estruturação do ensino conforme um eixo temporal único, segundo uma progressão linear acumulativa e irreversível entra em contradição com a própria natureza da aprendizagem da leitura e da escrita, que como vimos ocorre por meio de aproximações do sujeito com o objeto, provocando coordenações e reorganizações cognitivas que lhe permite atribuir um novo significado aos conteúdos aprendidos. E, finalmente, a necessidade da escola em controlar a aprendizagem da leitura faz com que se privilegie mais o aspecto ortográfico do que os interpretativos do ato de ler, e o sistema de avaliação, onde cabe somente ao docente o direito e o poder de avaliar, não propiciam ao aluno a oportunidade de autocorreção e reflexão sobre o seu trabalho escrito, e consequentemente não contribui para a construção da sua autonomia intelectual.

Diante desses fatos, o que é possível fazer para que se possam conciliar as necessidades inerentes a instituição escolar e, ao mesmo tempo, atender as necessidades de formar leitores e escritores competentes ao exercício pleno da cidadania? Em primeiro lugar devem se tornar explícitos aos profissionais da educação os aspectos implícitos nas práticas educativas que estão acessíveis graças aos estudos sociolinguísticos, psicolinguísticos, antropológicos e históricos, ou seja, aqueles que nos mostram como a criança aprende a ser leitora e escritora; o que facilita ou quais são as prerrogativas essenciais a esse aprendizado. Em segundo lugar, é preciso que se trabalhe com projetos como ferramenta capaz de articular os propósitos didáticos com os comunicativos, já que permitem uma articulação dos saberes

<sup>16</sup> [http://educadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/lerner-delia-ler-e-escrever-na-escola-o\\_1697.html](http://educadoresemluta.blogspot.com.br/2009/12/lerner-delia-ler-e-escrever-na-escola-o_1697.html)

sociais e os escolares. Além disso, o trabalho com projetos estimula a aprendizagem, favorece a autonomia, já que envolve toda a classe, e evita o parcelamento do tempo e do saber, já que tem uma abordagem multidisciplinar. "É assim que se torna possível evitar a justaposição de atividades sem conexão - que abordam aspectos também sem conexão com os conteúdos -, e as crianças tem oportunidade de ter acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo os conhecimentos necessários para isso, para estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo..."

Finalmente, é possível repensar a avaliação, sabendo que esta é necessária, mas que não pode prevalecer sobre a aprendizagem. Segundo a autora, 'ao diminuir a pressão do controle, toma-se possível avaliar aprendizagens que antes não ocorriam [...]' já que no trabalho com projetos os alunos discutem suas opiniões, buscam informações que possam auxiliá-los e procuram diferentes soluções, fatores importantíssimos a formação de cidadãos praticantes da cultura escrita.

## **Capítulo 2 - Para Transformar o Ensino da Leitura e da Escrita**

"O desafio [...] é formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade dos outros".

Para que haja uma transformação verdadeira do ensino da leitura e da escrita, a escola precisa favorecer a aprendizagem significativa, abandonando as atividades mecânicas e sem sentido que levam o aluno a compreender a escrita como uma atividade pura e unicamente escolar. Para isso, a escola necessita propiciar a formação de pessoas capazes de apreciar a literatura e de mergulhar em seu mundo de significados, formando escritores e não meros copistas, formando produtores de escrita conscientes de sua função e poder social. Precisa também, preparar as crianças para a interpretação e produção dos diversos tipos de texto existentes na sociedade, conseguindo que a escrita deixe de ser apenas um objeto de avaliação e passe a ser um objeto de ensino, capaz não apenas de reproduzir pensamentos alheios, mas de refletir sobre o seu próprio pensamento, enfim, promovendo a descoberta da escrita como instrumento de criação e não apenas de reprodução. Para realmente transformar o ensino da leitura e da escrita na escola, é preciso, ainda, acabar com a discriminação que produz fracasso e abandono na escola, assegurando a todos o direito de 'se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal'.

É possível a mudança na escola? Ensinar e ler e escrever faz parte do núcleo fundamental da instituição escolar, está nas suas raízes, constitui a sua missão alfabetizadora e sua função social, portanto, é a que mais apresenta resistência a mudanças. Além disso, nos últimos anos, foi a área de que mais sofreu com a invasão de inovações baseadas apenas em modismos.

"...O sistema de ensino continua sendo o terreno privilegiado de todos os voluntarismos - dos quais talvez seja o último refúgio. Hoje, mais de que ontem, deve suportar o peso de todas as expectativas, dos fantasmas, das exigências de toda uma sociedade para a qual a educação é o último portador de ilusões".

Sendo assim, para que seja possível uma mudança profunda da prática didática vigente hoje nas instituições de ensino, capaz de tornar possível a leitura na escola, é preciso

que esta esteja fundamentada na evolução histórica do pensamento pedagógico, sabendo que muito do que se propõe pode ser encontrado nas ideias de Freinet, Dewey, Decroly e outros pensadores e educadores, o que significa estarem baseadas no avanço do conhecimento científico dessa área, que como em outras áreas do conhecimento científico, teve suas hipóteses testadas com o objetivo de desvendar a gênese do conhecimento humano - como os estudos realizados por Jean Piaget. É preciso compreender também, que essas mudanças não dependem apenas da capacitação adequada de seus profissionais, já que esta é condição necessária, mas não suficiente, é preciso conhecer o cotidiano escolar em sua essência, buscando descobrir os mecanismos ou fenômenos que permitem ou atravancam a apropriação da leitura e da escrita por todas as crianças que ali estão inseridas.

O que vimos até hoje, por meio dos trabalhos e pesquisas que temos realizado no campo da leitura e da escrita, é que existe um abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita - lê-se na escola trechos sem sentido de uma realidade desconhecida para a criança, já que foi produzido sistematicamente para ser usado no espaço escolar - a fragmentação do ensino da língua (primeiro sílabas simples, depois complexas, palavras, frases...) não permite um espaço para que o aluno possa pensar no que aprendeu dentro de um contexto que lhe faça sentido, e ainda, fazem com que esta perca a sua identidade.

"Como o objetivo final do ensino é que o aluno possa fazer funcionar o aprendido fora da escola, em situações que já não serão didáticas, será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam. A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar". O "Contrato Didático" aqui é considerado como as relações implícitas estabelecidas entre professor e aluno, sobretudo porque estas exercem influência sobre o aprendizado da leitura e da escrita, já que o aluno deve concentrar-se em perceber ou descobrir o que o professor deseja que ele 'saiba' sobre aquele texto que o professor escolheu para que ele leia e não em suas próprias interpretações: "A 'cláusula' referente à interpretação de textos parece estabelecer [...] que o direito de decidir sobre a validade da interpretação é privativo do professor..."

Se o objetivo da escola é formar cidadãos praticantes da leitura e da escrita, capazes de realizar escolhas e de opinar sobre o que leem e veem em seu entorno social, é preciso que seja revisto o Contrato Didático, principalmente no âmbito da leitura e da escrita, e essa revisão é encargo dos pesquisadores de didática - divulgando os resultados obtidos bem como os elementos que podem contribuir para as mudanças necessárias -, é responsabilidade dos organismos que regem a educação - que devem levar em conta esses resultados -, é encargo dos formadores de professores e de todas as instituições capazes de comunicar à comunidade e particularmente aos pais, da importância que tem a análise, escolha e exercício de opinião de seus filhos quando do exercício da leitura e da escrita.

### **Ferramentas para transformar o ensino**

Vimos que transformar o ensino vai além da capacitação dos professores, passa pela sua revalorização pessoal e profissional; requer uma mudança de concepção da relação ensino-aprendizagem para que se possa conceber o estabelecimento de objetivos por ciclos que abrangem os conhecimentos - objeto de ensino - de forma interdisciplinar, visando diminuir a pressão do tempo didático e da fragmentação do conhecimento. Requer que não se perca de vista os objetivos gerais e de prioridade absoluta, aqueles que são essenciais à educação e lhe conferem significado. Requer



ainda, que se compreenda a alfabetização como um processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, e que, portanto, não pode ser desprovido de significado.

Essa compreensão só será alcançada na medida em que forem conhecidos e compreendidos os estudos científicos realizados na área, e que nos levaram a descobrir a importância da atividade mental construtiva do sujeito no processo de construção de sua aprendizagem, ressignificando o papel da escola. Colocando em destaque o aprendizado da leitura e da escrita, consideramos fundamental que sejam divulgados os resultados apresentados pelos estudos psicogenéticos e psicolinguísticos, não apenas a professores ou profissionais ligados à educação, mas a toda sociedade, objetivando conscientizá-los da sua validade e importância, levando-os a perceber as vantagens das estratégias didáticas baseadas nesses estudos, e, sobretudo, conscientizando-os de que educação também é objeto da ciência.

Voltando a capacitação, enfatizando sua necessidade, é preciso que se criem espaços de discussão e troca de experiências e informações, que dentre outros aspectos servirão para levar o professor a perceber que a diversidade cultural não acontece apenas em sua sala de aula, que ela faz parte da realidade social na qual estamos inseridos, e que sendo assim, não poderia estar fora da escola, e ainda, que esta diversidade tem muito a contribuir se o nosso objetivo educacional consistir em preparar nossos alunos para a vida em sociedade. No que concerne a leitura e escrita, parece-nos essencial ter como prioritária a formação dos professores como leitores e produtores de texto, capazes de aprofundar e atualizar seus saberes de forma permanente'.

Nossa experiência nos levou a considerar que a capacitação dos professores em serviço apresenta melhores resultados quando é realizada por meio de oficinas, sustentadas por bibliografias capazes de dar conta das interrogações a respeito da prática que forem surgindo durante os encontros, que devem se estender durante todo o ano letivo, e que contam com a participação dos coordenadores também em sala de aula, mas que, à longo prazo, capacitem o professor a seguir autonomamente, sem que seja necessário o acompanhamento em sala de aula.

### **Capítulo 3 – Apontamentos a partir da Perspectiva Curricular**

É importante que, ao propor uma transformação didática a uma instituição de ensino, seja considerada a sua particularidade, o que se dá através do conhecimento de suas necessidades e obstáculos, implícitos ou explícitos, que caberá a proposta suprir ou superar. É imperativo que a elaboração de documentos curriculares esteja fortemente amparada na pesquisa didática, já que será necessário selecionar os conteúdos que serão ensinados o que pressupõe uma hierarquização, já que privilegiará alguns em detrimento de outros.

"Prescrever é possível quando se está certo daquilo que se prescreve, e se está tanto mais seguro quanto mais investigada está a questão do ponto de vista didático".(p. 55). As escolhas de conteúdos devem ter como fundamento os propósitos educativos', ou seja, se o propósito educativo do ensino da leitura e da escrita é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita, então o objeto de ensino a ser selecionado deve ter como referência fundamental às práticas sociais de leitura e escrita utilizadas pela comunidade, o que supõe enfatizar as funções da leitura e da escrita nas diversas situações e razões que levam as pessoas a ler e escrever, favorecendo seu ingresso na escola como objeto de ensino.

Os estudos em torno das práticas de leitura existentes ou preponderantes no decorrer da história da humanidade mostraram que em determinados momentos históricos privilegiavam-se leituras intensas e profundas de poucos

textos, como por exemplo, os pensadores clássicos, seguidos de profundas reflexões realizadas por meio de debates ou conversas entre pequenos grupos de pessoas ou comunidades, se tomarmos como exemplo a leitura da Bíblia. Com o avanço das ciências e o aumento da diversidade literária disponível - nas sociedades mais abastadas - as práticas de leitura passaram a se alternar entre intensivas ou extensivas (leitura de vários textos com menor profundidade), mas sempre mantendo um fator comum: elas, leitura e escrita, sempre estiveram inseridas nas relações com as outras pessoas, discutindo hipóteses, ideias, pontos de vista ou abertas indicando a leitura de algum título ou autor.

O aspecto mais importante que podemos tirar acerca dos estudos históricos é que aprende-se a ler, lendo (ou a escrever, escrevendo), portanto, é preciso que os alunos tenham contato com todos os tipos de texto que veiculam na sociedade, que eles tenham acesso a eles, que esses materiais deixem de ser privilégio de alguns, passando a ser patrimônio de todos. Didaticamente, isto significa que os alunos precisam se apropriar destes textos através de práticas de leitura significativas que propiciem reflexões individuais e grupais, que embora demandem tempo, são essenciais para que o sujeito possa, no futuro, ser um praticante da leitura e da escrita.

"...É preciso assinalar que, ao exercer comportamentos de leitor e de escritor, os alunos têm também a oportunidade de entrar no mundo dos textos, de se apropriar dos traços distintivos[...] de certos gêneros, de ir detectando matizes que distinguem a 'linguagem que se escreve' e a diferenciam da oralidade coloquial, de pôr em ação [...] recursos linguísticos aos quais é necessário apelar para resolver os diversos problemas que se apresentam ao produzir ou interpretar textos [...]. É assim que as práticas de leitura e escrita, progressivamente, se transformam em fonte de reflexão metalinguística". (p. 64).

### **Capítulo 4 - É possível ler na escola?**

"Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...". (p.73). Ensinar a ler e escrever foi, e ainda é, a principal missão da escola, no entanto, dois fatores parecem contribuir para que a escola não obtenha sucesso:

1. A tendência de supor que existe uma única interpretação possível a cada texto;
2. A crença - como diria Piaget - de que a maneira como as crianças aprendem difere da dos adultos, e que, portanto, basta ensinar-lhes o que julgarem pertinente, sem que haja preocupação com o sentido ou significado que tais conteúdos tem para as crianças, o que, além de tudo, facilita o controle da aprendizagem, já que essa concepção permite uma padronização do ensino.

Para que seja possível ler na escola, é necessário que ocorra uma mudança nessas crenças, é preciso, como já vimos, que sejam considerados os resultados dos trabalhos científicos em torno de como ocorre o processo de aprendizagem nas crianças: que ele se dá através da ação da criança sobre os objetos (físicos e sociais), sendo a partir dessa ação que ela (a criança) lhe atribuirá um valor e um significado.

Sabendo que a leitura é antes de tudo um objeto de ensino que na escola deverá se transformar em um objeto de aprendizagem, é importante não perder de vista que sua apropriação só será possível se houver sentido e significado para o sujeito que aprende, que esse sentido varia de acordo com as experiências prévias do sujeito e que, portanto, não são suscetíveis a uma única interpretação ou significado e que o

caminho para a manutenção desse sentido na escola está em não dissociar o objeto de ensino de sua função social.

O trabalho com projetos de leitura e escrita cujos temas são dirigidos à realização de algum propósito social vem apresentando resultados positivos. Os temas propostos visam atender alguma necessidade da comunidade em questão e são estruturados da seguinte forma:

- a) Proposta do projeto às crianças e discussão do plano do trabalho;
- b) Curso de capacitação para as crianças visando prepará-las para a busca e consulta autônoma dos materiais a serem utilizados quando da realização das etapas do projeto;
- c) Pesquisa e seleção do material a ser utilizado e/ou lugares a serem visitados;
- d) Divisão das tarefas em pequenos grupos;
- e) Participação dos pais e da comunidade;
- f) Discussão dos resultados encontrados pelos grupos;
- g) Elaboração escrita dos resultados encontrados pelos grupos (que passará pela revisão de outro grupo e depois pelo professor);
- h) Redação coletiva do trabalho final;
- i) Apresentação do projeto à comunidade interessada.
- j) Avaliação dos resultados.

Nesses projetos tem-se a oportunidade de levar a criança a extrair informações de diversas fontes, inclusive de textos que não foram escritos exclusivamente para elas, e que, portanto, apresentam um grau maior de dificuldade. A discussão coletiva das informações que vão sendo coletadas propicia a troca de ideias e a verificação de diferentes pontos de vista, como acontece na vida real, e, ainda, durante a realização desses projetos as crianças não leem e escrevem só para 'aprender', a leitura assume um propósito, um significado, que atende também aos propósitos do docente - de inseri-las no mundo de leitores e escritores. Os projetos permitem ainda, uma administração mais flexível do tempo, porque propiciam o rompimento com a organização linear dos conteúdos já que costumam trabalhar com os temas selecionados de forma interdisciplinar, o que possibilita a retomada dos próprios conteúdos em outras situações e ainda, a análise destes a partir de um referencial diferente.

Acontecem concomitantemente e em articulação com a realização dos projetos, atividades habituais, como 'a hora do conto' semanal ou momentos de leitura de outros gêneros, como o de curiosidades científicas e atividades independentes que podem ter caráter ocasional, como a leitura de um texto que tenha relevância pontual ou fazer parte de situações de sistematização: passar a limpo uma reflexão sobre uma leitura realizada durante uma atividade habitual ou pontual. Todas essas atividades contribuem com o objetivo primordial de 'criar condições que favoreçam a formação de leitores autônomos e críticos e de produtores de textos adequados à situação comunicativa que os torna necessário' já que em todos eles observam-se os esforços por produzir na escola as condições sociais da leitura e da escrita.

"É assim que a organização baseada em projetos permite coordenar os propósitos do docente com os dos alunos e contribui tanto para preservar o sentido social da leitura como para dotá-la de um sentido pessoal para as crianças". (p.87).

Ainda, o trabalho com projetos, por envolver grupos de trabalho e, abrir espaço para discussão e troca de opiniões, permite o estabelecimento de um novo contrato didático, ou seja, um novo olhar sobre a avaliação, porque admite novas formas de controle sobre a aprendizagem, nas quais todos os sujeitos envolvidos tomam parte, o que contribui para a formação de leitores autônomos, já que estes devem justificar perante o grupo as conclusões ou opiniões que defendem. É importante ressaltar, que essa modalidade de trabalho torna ainda mais importante o papel das intervenções do professor - fazendo perguntas que levem a ser considerados outros

aspectos que ainda não tenham sido levantados pelo grupo, ou a outras interpretações possíveis do assunto em questão. Em suma, é importante que a necessidade de controle, inerente a instituição escolar, não sufoque ou descaracterize a sua missão principal que são os propósitos referentes à aprendizagem.

### ***O professor: um ator no papel de leitor***

É muito importante que o professor assuma o papel de leitor dentro da sala de aula. Com esta atitude ele estará propiciando a criança a oportunidade participar de atos de leitura. Assumir o papel de leitor consiste em ler para os alunos sem a preocupação de interrogá-los sobre o lido, mas de conseguir com que eles vivenciem o prazer da leitura, a experiência de seguir a trama criada pelo autor exatamente para este fim, e ao terminar, que o professor comente as suas impressões a respeito do lido, abrindo espaço para o debate sobre o texto - seus personagens, suas atitudes. Assumir o papel de leitor é fator necessário, mas não suficiente, cabe ao professor ainda mais, cabe-lhe propor estratégias de leitura que aproximem cada vez mais os alunos dos textos.

### ***A Instituição e o sentido da leitura***

Quando os projetos de leitura atingem toda a instituição educacional, cria-se um clima leitor que atinge também os pais, e que envolvem os professores numa situação de trabalho conjunta que tem um novo valor: o de possibilitar uma reflexão entre os docentes a respeito das ferramentas de análise que podem contribuir para a resolução dos problemas didáticos que por ventura eles possam estar vivendo.

As propostas de trabalho e as reflexões aqui apresentadas mostram que é possível sim! Ler e escrever na escola, desde que se promova uma mudança qualitativa na gestão do tempo didático, reconsiderando as formas de avaliação, não deixando que estas interfiram ou atrapalhem o propósito essencial do ensino e da aprendizagem. Desde que se elaborem projetos onde a leitura tenha sentido e finalidade social imediata, transformando a escola em uma 'micro-sociedade de leitores e escritores em que participem crianças, pais e professores...". (p. 101).

## ***Capítulo 5 - O Papel do Conhecimento Didático na Formação do Professor***

"O saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa do funcionamento das situações didáticas". (p. 105).

É importante considerar que o saber didático, como qualquer outro objeto de conhecimento, é construído através da interação do sujeito com o objeto, ele se encontra, portanto, dentro da sala de aula, e não é exclusividade dos professores que trabalham com crianças, ele está presente também em nossas oficinas de capacitação. Então, para apropriar-se desse saber é preciso estar em sala de aula, buscando conhecer a sua realidade e as suas especificidades.

### ***A atividade na aula como objeto de análise***

O registro de classe apresenta-se como principal instrumento de análise do que ocorre em sala de aula. Esses registros podem ser utilizados durante a capacitação objetivando um aprofundamento do conhecimento didático, já que as situações nele apresentadas permitem uma reflexão conjunta a respeito das situações didáticas requeridas para o ensino da leitura e escrita.

Optamos por utilizar, a princípio, os registros das 'situações boas' ocorridas em sala de aula, porque percebemos, através da experiência, que a ênfase nas 'situações más' distanciava capacitadores e educadores, e para além, criavam um clima de incerteza, por enfatizar o que não se deve fazer, sem apresentar direções do que poderia ser feito, em suma, quando enfatizamos 'situações boas' estamos mostrando o que é possível realizar em sala de aula, o que por si só, já é motivador.

É importante destacar que as 'situações boas' não se constituem em situações perfeitas, elas apresentam erros que, ao serem analisados, enriquecem a prática docente, pois são: considerados como importantes instrumentos de análise da prática didática - ponto de partida de uma nova reflexão - sendo vistos como parte integrante do processo de construção do conhecimento.

"... a análise de registros de classe opera como coluna vertebral no processo de capacitação, porque é um recurso insubstituível para a comunicação do conhecimento didático e porque é a partir da análise dos problemas, propostas e intervenções didáticas que adquire sentido para os docentes se aprofundarem no conhecimento do objeto de ensino e de processos de aprendizagem desse objeto por parte das crianças", (p. 116).

### Palavras Finais

Quanto mais os profissionais capacitadores conhecerem a prática pedagógica e os que exercitam essa prática no dia-a-dia: as crenças que os sustentam e os mecanismos que utilizam; quanto mais conhecerem como se dá o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita na escola, mais estarão em condições de ajudar o professor em sua prática docente.

A educadora argentina fala sobre o processo de elaboração de *Ler e Escrever na Escola* e os reflexos que a obra promoveu na Educação.

**Qual foi a motivação para escrever este livro?** A consciência de que era preciso colocar em primeiro plano a análise das possibilidades e das dificuldades da escola em assimilar projetos de ensino de leitura e escrita.

**Surgiram dúvidas enquanto trabalhava o texto?** Como elas poderiam não surgir? Escrever é comprometer-se com o que é dito. Porém, o mais importante durante a elaboração do livro foi analisar o real - as condições em que se trabalha na escola, a função social e as características da instituição - e ao mesmo tempo priorizar o possível, com a missão de transformar o ensino para favorecer a formação de todos os alunos como leitores e escritores plenos.

**É possível ver avanços nessa área depois que o livro foi publicado?** Não creio que ele tenha produzido efeitos mágicos. Lamentavelmente, acho que nenhum consegue tal feito. Mas espero que já tenha esclarecido alguns problemas e ajudado educadores a encontrar caminhos para avançar na difícil tarefa de ensinar.

**LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003, capítulo III, da 4ª Parte**



### A história da estrutura e da organização do Sistema de ensino no Brasil<sup>17</sup>

A história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos.

A partir da década de 1980, por exemplo, o panorama socioeconômico brasileiro indicava uma tendência neoconservadora para a minimização do Estado, que se afastava de seu papel de provedor dos serviços públicos, como saúde e educação. Na década de 1990, esse modelo instalou-se e, no primeiro decênio do século XXI, ainda não foi superado. Paradoxalmente, as alterações da organização do trabalho, resultantes, em grande parte, dos avanços tecnológicos, solicitam da escola um trabalhador mais qualificado para as novas funções no processo de produção e de serviços. Ausentando-se o Estado de suas responsabilidades com educação pública, como e onde formar, então, o trabalhador? As constantes críticas ao desempenho do poder público remetem ao setor privado, apontado como o mais competente para essa tarefa. Apresenta-se uma questão crucial para o entendimento do papel social da escola: é sua função formar especificamente para o trabalho ou ela constitui espaço de formação do cidadão partícipe da vida social?

O teórico Hayek (1990), considerado o pai do neoliberalismo, contrapõe-se à ingerência estatal na educação. Sua referência, porém, são os países em que a educação básica já foi universalizada e as condições sociais são mais favoráveis, em razão de anterior consolidação do Estado de bem-estar social. Mas como pensar a atuação do Estado no Brasil, país considerado periférico, com grandes desigualdades sociais, perversa concentração de renda, baixo índice de escolaridade, escola básica não universalizada? Certamente, para países com estas condições socioeconômicas, a receita deveria ser outra.

Organismos financiadores dos países terceiro-mundistas, como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, também chamado Banco Mundial (BM), sugerem a garantia de educação básica mantida pelo Estado, isto é, gratuita, o que não significa, todavia, que ela seja ministrada em escolas públicas. Os neoliberais criticam o fato de a escola pública manter o monopólio do ensino gratuito. Sugerem que o Estado dê aos pais vales-escolas ou cheques com o valor necessário para manter o estudo dos filhos, cabendo ao mercado de escolas públicas e particulares disputar esses subsídios. Assim, as escolas públicas não receberiam recursos do Estado, mas manter-se-iam com o recebimento desses valores em condições iguais às das particulares, alterando-se, assim, o conceito de instituição "pública". Trata-se da implementação da política de *livre escolha*, uma das propostas mais caras ao ideário neoliberal.

Os defensores de posições neoconservadoras alegam

<sup>17</sup>LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

que países mais pobres, como o Brasil, devem dar primazia à educação básica (leia-se ensino fundamental), o que significa menor aporte de recursos para a educação infantil e para o ensino médio e superior. Também, no caso do ensino superior, o Estado financiaria o aluno que não pudesse pagar seus estudos, e este devolveria os valores do empréstimo depois de formado.

O estudo *Primary Education*, de 1996, patrocinado pelo BM, diz que a educação escolar básica "é o pilar do crescimento econômico e do desenvolvimento social e o principal meio de promover o bem-estar das pessoas" (Nerz, 1996, p. 41-2). A média de escolaridade dos trabalhadores no Brasil é de aproximadamente 4 anos, contra 7,5 anos no Chile, 8,7 anos na Argentina e 11 anos na França. Há a preocupação dos empresários brasileiros em ampliar essa média, não só para "promover o bem-estar das pessoas", como diz o documento do BM, mas também para oferecer ao mercado uma mão de obra mais qualificada. Um fabricante de armas gaúcho declarou que "os processos de produção estão cada vez mais sofisticados. (...) Não podemos deixar equipamentos de 500 mil, 1 milhão de dólares, nas mãos de operários sem qualificação" (Netz, 1996, p. 44).

Como se pode observar, não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais. Daí a escolha da década de 1930, começo do processo de industrialização do país, para iniciarmos o estudo sobre o processo de organização do ensino no Brasil.

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da década de 1930 imprimiram novo perfil à sociedade brasileira. A quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, mergulhou o Brasil na crise do café, mas em contrapartida encaminhou o país para o desenvolvimento industrial, por meio da adoção do modelo econômico de substituição das importações, alterando assim o comando da nação, que passou da elite agrária aos novos industriais.

De 1930 a 1937, motivada pela industrialização emergente e pelo fortalecimento do Estado-nação, a educação ganhou importância e foram efetuadas ações governamentais com a perspectiva de organizar, em plano nacional, a educação escolar. A intensificação do capitalismo industrial alterou as aspirações sociais em relação à educação, uma vez que nele eram exigidas condições mínimas para concorrer no mercado, diferentemente da estrutura oligárquica rural, na qual a necessidade de instrução não era sentida nem pela população nem pelos poderes constituídos (Romanelli, 1987).

A complexidade do período histórico que abrange desde a década de 1930 até o momento atual e sua repercussão na evolução da educação escolar no país requerem, para apropriada compreensão, a utilização de outras categorias além das econômicas e políticas. Vamos, pois, a partir de agora, analisar a história da estrutura e da organização da educação brasileira com base em pares conceituais que acompanharam historicamente o debate da democratização do ensino no Brasil, permeando os diferentes períodos e alternando-se em importância, de acordo com o momento histórico.

## 2. Centralização/descentralização na organização da educação brasileira

A Revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais. Nos dez primeiros anos que se seguiram, houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no país. Em vinte anos, o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou.

As escolas técnicas multiplicaram-se - de 1933 a 1945, passaram de 133 para 1.368, e o número de matrículas, de

15 mil para 65 mil (Aranha, 1989).

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp). A reforma elaborada por Francisco Campos, ministro da Educação, atingiu a estrutura do ensino, levando o Estado nacional a exercer ação mais objetiva sobre a educação mediante o oferecimento de uma estrutura mais orgânica aos ensinos secundário, comercial e superior.

De 1937 a 1945 vigorou o Estado Novo, período da ditadura de Getúlio Vargas, em que a questão do poder se tornou central. Aliás, o poder é categoria essencial para compreender o processo de centralização ou descentralização na problemática da organização do ensino. O chileno Juan Casassus, ao escrever sobre o processo de descentralização em países da América Latina (incluindo o Brasil), observa que a base de todos os enfoques da descentralização ou da centralização se encontra na questão do poder na sociedade. Diz ele: (A centralização ou descentralização trata da forma pela qual se encontra organizada a sociedade, como se assegura a coesão social e como se dá o fluxo de poder na sociedade civil, na sociedade militar e no Estado, explorando aspectos como os partidos políticos e a administração" 0995, p. 38). Por tratar-se de um processo de distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder na sociedade, no qual uns diminuem o poder em benefício de outros, a questão reflete o tipo de diálogo social que prevalece e o tipo de negociação que se faz para assegurar a estabilidade e a coesão social - daí sua relação com o processo conflituoso de democratização da educação nacional.

Os anos 1930 a 1945 no Brasil são identificados como um período centralizador da organização da educação. Com a Reforma Francisco Campos, iniciada em 1931, o Estado organizou a educação escolar no plano nacional, especialmente nos níveis secundário e universitário e na modalidade do ensino comercial, deixando em segundo plano o ensino primário e a formação dos professores. Esta atitude, à primeira vista voltada para a descentralização - como definia a Constituição de 1891, ao instituir a União como responsável pela educação superior e secundária e repassar aos estados a responsabilidade da educação elementar e profissional-, na realidade revelava o desapeço pela educação elementar.

Nesse período, educadores católicos e liberais passaram a envolver-se na elaboração da proposta educacional da primeira fase do governo Vargas, sob a alegação de que o governo não possuía uma proposta educacional. Tão logo, porém, Francisco Campos tomou posse no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, impôs a todo o país as diretrizes traçadas pelo Mesp.

Já na Constituição Federal de 1934, em meio a disputas ideológicas entre católicos e liberais, foi incluída a boa parte da proposta educacional destes inscrita no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) por uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita, fortalecendo a mobilização e as iniciativas da sociedade civil em torno da questão da educação. Com a Constituição de 1937, que consolidou a ditadura de Getúlio Vargas, o debate sobre pedagogia e política educacional passou a ser restrito à sociedade política, em clara demonstração de que a questão do poder estava mesmo presente no processo de centralização ou descentralização.

O escolanovista Anísio Teixeira foi ardoroso defensor da descentralização por meio do mecanismo de municipalização. A seu ver, a descentralização educacional contribuiria para a democracia e para a sociedade industrial, moderna e plenamente desenvolvida. Assim, a municipalização do ensino primário constituiria uma reforma política, e não mera reforma administrativa ou pedagógica. Enquanto os liberais, grupo em que se incluíam os escolanovistas, desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede pública de ensino, católicos e integralistas desaprovavam alterações qualitativas



modernizantes e democráticas. Essa situação conferia um caráter contraditório à educação escolar. Tinha início, então, um sistema que - embora sofresse pressão social por um ensino mais democrático numérica e qualitativamente falando - estava sob o controle das elites no poder, as quais buscavam deter a pressão popular e manter a educação escolar em seu formato elitista e conservador. O resultado foi um sistema de ensino que se expandia, mas controlado pelas elites, com o Estado agindo mais pelas pressões do momento e de maneira improvisada do que buscando delinear uma política nacional de educação, em que o objetivo fosse tornar universal e gratuita a escola elementar (Romanelli, 1987).

Os católicos conservadores opunham-se à política de laicização da escola pública, conseguindo acrescentar à Constituição Federal de 1934 o ensino religioso. Por força dessa mesma Constituição, o Estado passou a fiscalizar e regulamentar as instituições de ensino público e particular.

As leis orgânicas editadas entre 1942 e 1946 - a chamada Reforma Capanema, que recebeu o nome do então ministro da Educação - reafirmaram a centralização da década de 1930, com o Estado desobrigando-se de manter e expandir o ensino público, ao mesmo tempo, porém, que decretava as reformas de ensino industrial, comercial e secundário e criava, em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

A lei orgânica do ensino primário e as do ensino normal e agrícola foram promulgadas em 1946, assim como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). A partir de então, as esquerdas e os partidos progressistas retomaram o debate pedagógico a fim de democratizar e melhorar o ensino, apesar da centralização federal do sistema educacional não só na administração, mas também no aspecto pedagógico, ao fixar currículos, programas e metodologias de ensino (Iardim, 1988).

O debate realizado durante a votação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), exigência da Constituição Federal de 1946, envolveu a sociedade civil, e a lei resultante, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, instituiu a descentralização, ao determinar que cada estado organizasse seu sistema de ensino. Porém, o momento democrático que o país vivia não combinava com o centralismo das ditaduras e durou pouco. Em 1964, o golpe dos militares provocou novamente o fortalecimento do Executivo e a centralização das decisões no âmbito das políticas educacionais.

Embora a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), prescrevesse a transferência gradativa do ensino de 1º grau (ensino fundamental) para os municípios, a concentração dos recursos no âmbito federal assim como as medidas administrativas centralizadoras tornaram estados e municípios extremamente dependentes das decisões da União. A fragilidade do Legislativo, nesse período, impedia mais ainda a participação da sociedade, uma vez que esse poder era o mais próximo da sociedade civil.

Conforme Casassus (1995), o processo de descentralização coincidiu com a universalização da cobertura escolar, isto é, iniciou-se quando se passou da preocupação quantitativa para a busca da qualidade na educação. Paradoxalmente, a descentralização adveio quando o Estado se esquivou de sua responsabilidade com o ensino, fato que, segundo esse autor, foi perceptível na América Latina a partir do fim dos anos 1970. Há ainda, na atualidade, um discurso corrente nos meios oficiais de que a questão quantitativa está resolvida, escondendo o fato de que os dados estatísticos são frequentemente maquiados, as salas de aula estão superlotadas e a qualidade das aprendizagens deixa a desejar. Em contrapartida, a centralização mantém-se no que o autor chama de *alma do processo educativo* - quer dizer, a centralização, especialmente a dos currículos, tem lógica diferente da administrativa. Com aquela se pretende garantir a integridade social

almejada, o que facilitará a mobilidade dos indivíduos, tanto no território nacional como na escala social.

No fim da década de 1970 e início da de 1980, esgotava-se a ditadura militar e iniciava-se um processo de retomada da democracia e reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido. A reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional, especialmente a profissionalizante, como evidencia a promulgação da Lei nº 7.044/1982, que acabou com a profissionalização compulsória em nível de 2º grau (ensino médio).

O debate acerca da qualidade, no Brasil, iniciou-se após a ampliação da cobertura do atendimento escolar. Reconhece-se que, durante o período militar, particularmente com o prolongamento da duração da escolaridade obrigatória, se estendeu o atendimento ao ensino de 1º grau (ensino fundamental), embora muito da qualidade do ensino ministrado tenha sido perdido.

Segundo Cunha (1995), a contenção do setor educacional público constituiu condição de sucesso do setor privado. Apesar disso, foi possível a criação de uma rede de escolas públicas que atendia, com qualidade variável, parte da sociedade, o que levou as famílias de classe média a optar pela escola particular, mesmo com sacrifícios financeiros, como forma de garantir educação de melhor qualidade aos filhos.

O descontentamento com a deterioração da gestão das redes públicas, o rebaixamento salarial dos professores, a elevação das despesas escolares pela ampliação da escolaridade sem aumento dos recursos, os inúmeros casos de desvio de recursos, além de abrir portas à iniciativa privada, levaram a sociedade civil a propor soluções que se tornaram ações políticas concretas por ocasião das eleições de 1982. Foi nesse contexto que intelectuais de esquerda passaram a ocupar cargos na administração pública, em vários estados brasileiros, em virtude da vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o principal partido de oposição aos militares. Embora a transição democrática tenha tido início nos municípios em 1977, neles não se observaram as mudanças ocorridas nos estados. Esse fato leva Cunha a afirmar que a precedência política da democratização da educação se localiza nos níveis mais elevados do Estado. Assim, as mudanças democráticas, para serem efetivas, devem ocorrer dos níveis federal e estadual para o municipal.

As principais alterações realizadas pelos novos administradores oposicionistas tiveram como meta a descentralização da administração, com formas de gestão democrática da escola, com participação de professores, funcionários, alunos e seus pais e também com eleição direta de diretores. Outro ponto foi a suspensão de taxas escolares, a criação de escolas de tempo integral, a organização sindical dos professores.

A retomada da discussão sobre a municipalização do ensino com o apoio dos privatistas, aliada à busca da escola privada por pais (em boa parte, para evitar as greves nas escolas públicas), reforçou a tese da privatização do ensino e diminuiu o suporte popular à escola pública.

A modernização educativa e a qualidade do ensino, nos anos 1990, assumiram conotação distinta ao se vincularem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da modernização e da qualidade, de certa forma, impõe limites ao discurso da universalização, da ampliação

quantitativa do ensino, pois traz ao debate o tema da eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência.

A política educacional adotada com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, concebida de acordo com a proposta do neoliberalismo, assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras. A descentralização, nesse caso, não apareceu como resultado de maior participação da sociedade, uma vez que as ações realizadas não foram fruto de consultas aos diversos setores sociais, tais como pesquisadores, professores de ensino superior e da educação básica, sindicatos, associações e outros, mas surgiram das propostas preparadas para campanha eleitoral.

No primeiro ano de governo (1995), assumiu-se o ensino fundamental como prioridade e foram definidos cinco pontos para as ações: currículo nacional, livros didáticos melhores e distribuídos mais cedo, aparte de kits eletrônicos para as escolas, avaliação externa, recursos financeiros enviados diretamente às instituições escolares. Em 1996, considerado o Ano da Educação, a política incluiu a instauração da TV Escola, cursos para os professores de Ciências, formação para os trabalhadores, reformas no ensino profissionalizante e a convocação da sociedade para contribuir com a educação no país. Dessas ações, a única orientada para a descentralização foi a destinação dos recursos financeiros diretamente para as escolas - ressaltando-se que, no primeiro ano, a merenda escolar foi garantida com eles e, em seguida, os reparos nas instalações físicas das instituições, com recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), advindos do salário-educação. As demais ações caracterizaram-se por certo tipo de centralismo entendido até como antidemocrático, uma vez que não ocorreram discussões com a sociedade - como as relativas à avaliação da educação básica e da superior, à instauração da TV Escola e aos kits eletrônicos nas escolas - e se procurou estabelecer mecanismos de controle do trabalho do professor. A política de escolha e de distribuição do livro didático poderia ter recebido preciosa colaboração de professores, especialistas e pesquisadores da área.

O centralismo apresentou-se mais nitidamente na formação dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), os quais, embora tenham contado com a participação da sociedade civil em um dos momentos de sua discussão, pecaram por ignorar a universidade e as pesquisas sobre currículo e não contemplaram, desde o início de sua elaboração, o debate com a sociedade educacional. A ampla utilização da mídia no processo de adoção dos PCN trouxe aprovação para o governo, apesar da manutenção de uma política mais centralizadora, especialmente na *alma do processo educativo*.

Paiva (1986) observa que a questão centralização/descentralização deve ser remetida à história da própria formação social brasileira e às tendências econômico-sociais presentes em cada período histórico. Assim, descentralização e democratização da educação escolar no Brasil não podem ser discutidas independentemente do modo pelo qual é concebido o exercício do poder político no país.

Uma das formas de descentralização política é a municipalização, que consiste em atribuir aos municípios a responsabilidade de oferecimento da educação elementar. Conforme já mencionado, a municipalização foi proposta por Anísio Teixeira, na década de 1930, para o estabelecimento do ensino primário de quatro anos de duração, não como reforma administrativa, mas com o caráter de reforma política, uma vez

que isso significaria reconhecer a maioria dos municípios e discutir a necessidade de democratização e de descentralização do exercício do poder político no país.

A Lei nº 5.692/1971, editada durante a ditadura militar, repassou arbitrariamente a tarefa da gestão do ensino de 1º grau (ensino fundamental) aos governos municipais, sem oferecer ao menos as condições financeiras e técnicas para tal e em uma situação constitucional que nem sequer reconhecia a existência administrativa dos municípios. Somente com a Constituição Federal de 1988 o município se legitimou como instância administrativa e a responsabilidade do ensino fundamental lhe foi repassada prioritariamente. A Constituição ou uma lei, porém, não conseguem sozinhas e rapidamente descentralizar o ensino e fortalecer o município. Essa é tarefa política de longo prazo, associada às formas de fazer política no país e às questões de concepção do poder. Descentralização faz-se com espírito de colaboração, e a tradição política brasileira é de competição, de medição de forças. As categorias centralização/descentralização estão vinculadas à questão do exercício do poder político, mesmo porque, desde o final do século XX, a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado. Isso ficou evidente após a promulgação da Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, que centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado, tal como ocorreu, por exemplo, com o trabalho voluntário na escola. Os Projetos *Família na Escola* e *Amigos da Escola* e a descentralização de responsabilidades do ensino fundamental em direção aos municípios são outros exemplos concretos de uma política que centraliza o poder e descentraliza as responsabilidades.

### 3.0 debate qualidade/quantidade na educação brasileira

O debate qualidade/quantidade na educação brasileira começou muito cedo. Ainda no século XIX, na transição do Império para a República, apareceram dois movimentos sociais os quais Nagle (1974) denominou *Entusiasmo pela Educação* e *Otimismo Pedagógico*. O movimento Entusiasmo pela Educação revelava preocupação de caráter quantitativo, ao propor a expansão da rede escolar e a alfabetização da população que vivia um processo de urbanização decorrente do crescimento econômico. A adoção do trabalho assalariado, aliada a outras questões de modernização do país, fez com que a escolarização aparecesse como fator promotor da ascensão social. Já o Otimismo Pedagógico caracterizou-se pela ênfase nos aspectos qualitativos da educação nacional, pregando a melhoria das condições didáticas e pedagógicas das escolas. Este movimento surgiu nos anos 1920 e alcançou o apogeu nos anos 30 do século XX.

Entre 1930 e 1937, o debate político incorporava diferentes projetos educacionais. Os liberais, que preconizavam o desenvolvimento urbano-industrial em bases democráticas, desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público, ao pro- porem a escola única fundamentada nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Alegando que os liberais destruíam os princípios da liberdade de ensino e retiravam das famílias a educação dos filhos, os católicos aproximaram-se das teses dos integralistas, defensores do nazismo e do fascismo europeus, e com estes desaprovavam as alterações qualitativas modernizantes e democráticas objetivadas pelos primeiros, além de acusá-los de defender propostas comunistas.

Durante o Estado Novo, regime ditatorial de Vargas que durou de 1937 a 1945, oficializou-se o dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares. As leis orgânicas ditadas nesse período, por meio de exames rígidos e seletivos, tornavam o ensino antidemocrático, ao dificultarem ou impedirem o acesso das classes populares não só ao ensino propedêutico, de nível médio, como também ao ensino superior. O processo de democratização do país foi retomado com a deposição de Vargas em 1945. A industrialização crescente, especialmente nos anos 1950 e 1960, levou à adoção da política de *educação para o desenvolvimento*, com claro incentivo ao ensino técnico-profissional. O golpe de 1964 atrelou a educação ao mercado de trabalho, incentivando a profissionalização na escola média a fim de conter as aspirações ao ensino superior. A Lei n- 5.692, de 11 de agosto de 1971, ampliou a escolaridade mínima para oito anos (ensino de 1º grau) e tornou profissionalizante, obrigatoriamente, o ensino de 2º grau. A evolução quantitativa do 1º grau - 100 na primeira fase do 1º grau (1ª a 4ª séries) e 700 em suas últimas séries em apenas dez anos - não foi acompanhada de melhora qualitativa. Ao contrário, a expansão da oferta de vagas, nos diversos níveis de ensino, teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados, em razão da crescente degradação das condições de exercício do magistério e da desvalorização do professor.

*A expansão das oportunidades, nos vinte anos de ditadura militar, foi feita através de um padrão perverso*", sublinha Azevedo (1994, p. 461). A ampliação das vagas deu-se pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação de classes multisseriadas e uni docentes, pelo achatamento dos salários dos professores e pela absorção de professo- res leigos. O trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de ofereci- mento do ensino, levaram à baixa qualidade do processo, com altos índices de reprovação.

Atualmente, o país está sendo vítima dessa política. O atraso técnico-científico e cultural brasileiro impede sua inserção no novo reordenamento mundial. A escolaridade básica e a qualidade do ensino são necessidades da produção flexível, e a educação básica falha constitui fator que tolhe a competitividade internacional do Brasil.

Para Azevedo (1994), o problema é que as propostas neoliberais e os conteúdos da ideia de qualidade esvaziam-se de condicionamentos políticos e tornam-se questão técnica, restringindo o conceito de qualidade à eternização do desempenho do sistema e às parcerias com o setor privado no que tange às estratégias da política educacional. A qualidade do ensino consiste em desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia para tomar decisões, a capacidade de resolver problemas com criatividade e competência crítica - visando, porém, atender aos interesses dos grandes blocos econômicos internacionais. A questão é, antes, ético-política, uma vez que se processa na discussão dos direitos de cidadania para os excluídos. Por isso, ensino de qualidade para todos constitui, mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática.

Na reflexão e no debate sobre a qualidade da educação e do ensino, os educadores têm caracterizado o termo "qualidade" com os adjetivos social e cidadã - isto é, qualidade social, qualidade cidadã -, para diferenciar o sentido que as políticas oficiais dão ao termo. Qualidade social da educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não

apenas para ensinar a ler, escrever e contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania. Além disso, a qualidade social da educação precisa considerar tanto os fatores externos (sociais, econômicos, culturais, institucionais, legais) quanto os fatores interestaduais, que afetam o processo de ensino-aprendizagem, articulados em função da universalização de uma educação básica de qualidade para todos.

#### 4 O embate entre defensores da escola pública e privatistas na educação brasileira

Compreender a educação pública no Brasil supõe conhecer como se deram, historicamente, os embates entre os defensores da escola pública e as forças privatistas, presentes ao longo da história educacional brasileira.

A gênese da educação brasileira ocorreu com a vinda dos jesuítas, que iniciaram a instauração, no ideário educacional, dos princípios da doutrina religiosa católica, a educação diferenciada pelos sexos e a responsabilidade da família com a educação. Esses princípios, a partir da década de 1920, chocavam-se com os princípios liberais dos escola novistas que publicaram, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, propondo novas bases pedagógicas e a reformulação da política educacional.

A Constituição de 1934 absorveu apenas parte dessas propostas, atribuindo papel relevante ao Estado no controle e na promoção da educação pública. Essa Constituição instituiu o ensino primário obrigatório e gratuito, criou o concurso público para o magistério, conferiu ao Estado o poder fiscalizador e regulador de instituições de ensino públicas e particulares e fixou percentuais mínimos para a educação.

Os católicos, porém, não foram totalmente tirados de cena. A educação religiosa tornou-se obrigatória na escola pública, contrariando o princípio liberal da laicidade, os estabelecimentos privados foram reconheci- dos e legitimou-se o papel educativo da família e a liberdade de os pais escolherem a melhor escola para seus filhos, o que mais tarde foi usado como argumento a favor da destinação de recursos financeiros públicos também para as escolas privadas.

Imposta pelo Estado Novo, a Carta Constitucional de 1937 atenuou o dever do Estado como educador, instituindo-o como subsidiário, para preencher lacunas ou deficiências da educação particular. Em vez de consolidar o ensino público e gratuito como tarefa do Estado, a Carta de 1937 reforçou o dualismo educacional que provê os ricos com escolas particulares e públicas de ensino propedêutico e confere aos pobres a condição de usufruir da escola pública mediante a opção pelo ensino profissionalizante.

Com a promulgação das leis orgânicas - a chamada Reforma Capanema - entre 1942 e 1946, foram desenvolvidos empreendimentos particulares no ensino profissionalizante, com o objetivo de preparar melhor a mão de obra em uma fase de expansão da indústria, por causa das restrições às importações no período da Segunda Guerra Mundial. O Senai foi organizado e dirigido pelos industriais, e o Senac, pelos comerciantes. Atualmente, essas duas instituições têm peso significativo no ensino profissional oferecido no país, embora em ritmo decrescente a partir do final dos anos 1980, diante do crescimento do atendimento público gratuito. Nos primeiros anos do século XXI passaram a atuar, também, em cursos tecnológicos de nível superior e em programas de educação a distância.



Quando o anteprojeto da primeira **LDB** iniciou sua tramitação em 1948, a maioria das escolas particulares de nível secundário estava nas mãos dos católicos, atendendo à classe privilegiada. Alegando que o projeto determinava o monopólio estatal da educação, os católicos defendiam a liberdade do ensino e o direito da família de escolher o tipo de educação a ser oferecida aos filhos. Na verdade, essa questão impedia a democratização da educação pública, ao incorporar no texto legal a cooperação financeira para as escolas privadas em uma sociedade em que mais da metade da população não tinha acesso à escolarização.

Opondo-se a essa postura elitista, os liberais, apoiados por intelectuais, estudantes e sindicalistas, iniciaram campanha em defesa da escola pública que culminou, em 1959, com o *Manifesto dos Educadores*. Este propunha o uso dos recursos públicos unicamente nas escolas públicas e a fiscalização estatal para as escolas privadas.

A expansão da escola privada foi mais intensa após o golpe militar de 1964, que instaurou a ditadura militar e beneficiou grandemente a iniciativa privada, especialmente no ensino superior.

Durante o processo de elaboração da Constituição de 1988, verificou-se novamente o confronto entre publicistas e privatistas. No entanto, os privatistas apresentavam novas feições, uma vez que passaram a ser compostos não apenas de grupos religiosos católicos, mas também de protestantes e empresários do ensino. Ideologicamente, atacavam o ensino público, caracterizado como ineficiente e fracassado, contrastando-o com a suposta excelência da iniciativa privada, mas ocultando os mecanismos de apoio governamental à rede privada, tais como imunidade fiscal sobre bens, serviços e rendas, garantia de pagamento das mensalidades escolares e bolsas de estudo. Esses mecanismos mantiveram-se mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Como que reforçando as disparidades entre uma e outra rede, o descompromisso estatal com a educação pública deteriorou os salários dos professores e as condições de trabalho, o que gerou greves e mobilizações. A preferência pela escola particular ampliou-se por sua aparência de melhor organização e eficácia. Muitas famílias fizeram sacrifícios em muitos gastos para propiciar um ensino supostamente de melhor qualidade em uma escola particular.

A análise de que a escola privada é superior à pública não se sustenta, em geral, por não haver homogeneidade em nenhuma das redes - há boas e más escolas em ambas -, como demonstram as análises do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Além disso, é nas escolas públicas que se encontram os segmentos economicamente menos favorecidos da sociedade. Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2010 (Tabela 1 e Gráfico 1):

*Nos 194.939 estabelecimentos de educação básica do país estão matriculados 51.549.889 alunos, sendo que 43.989.507 (85,4) estão em escolas públicas e 7.560.382 (14,6) em escolas da rede privada. As redes municipais são responsáveis por quase metade das matrículas - 46,0 -, o equivalente a 23.722.411 alunos, seguida pela rede estadual, que atende a 38,9 do total, o equivalente a 20.031.988. A rede federal, com 235.108 matrículas, participa com 0,5 do total (Brasil. MEC/Inep, 2010, p. 3-4).*

Por esses dados, fica clara a importância da educação pública no país e para a democratização da sociedade, uma vez que ela desempenha papel significativo no processo de inclusão social.

**Tabela 1- Número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa - Brasil 2002-2010**

| Ano  | Matrícula na Educação Básica |            |         |            |            |           |
|------|------------------------------|------------|---------|------------|------------|-----------|
|      | Total Geral                  | Pública    |         |            |            | Privada   |
|      |                              | Total      | Federal | Estadual   | Municipal  |           |
| 2002 | 56.203.383                   | 49.019.486 | 185.981 | 24.661.545 | 24.171.960 | 7.183.897 |
| 2003 | 55.317.747                   | 48.369.509 | 105.469 | 23.528.267 | 24.735.773 | 6.948.238 |
| 2004 | 56.174.997                   | 49.196.394 | 96.087  | 24.172.326 | 24.927.981 | 6.978.603 |
| 2005 | 56.471.622                   | 49.040.519 | 182.499 | 23.571.777 | 25.286.243 | 7.431.103 |
| 2006 | 55.942.047                   | 48.595.844 | 177.121 | 23.175.567 | 25.243.156 | 7.346.203 |
| 2007 | 53.028.928                   | 46.643.406 | 185.095 | 21.927.300 | 24.531.011 | 6.385.522 |
| 2008 | 53.232.868                   | 46.131.825 | 197.532 | 21.433.441 | 24.500.852 | 7.101.043 |
| 2009 | 52.580.452                   | 45.270.710 | 217.738 | 20.737.663 | 24.315.309 | 7.309.742 |
| 2010 | 51.549.889                   | 43.989.507 | 235.108 | 20.031.988 | 23.722.411 | 7.560.382 |

Fonte: MEC/Inep/DEED

Notas:

1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

**Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa Brasil - 2002 a 2010**

Total Geral --Privada --Pública

Fonte: Brasil (2010).

A partir de meados da década de 1980, com a crise econômica internacional e o desemprego estrutural que levaram ao arrocho salarial, a classe média, pressionada pelo custo de vida, buscou retirar do orçamento familiar o gasto com mensalidades escolares e foi à procura da escola pública. A inadimplência cresceu nas escolas particulares e nova ofensiva apresentou-se: a ideia do público não estatal. Público passou a ser entendido como tudo o que se faz na sociedade e nela interfere. Nessa perspectiva, haveria o público estatal e o público privado, definindo a gratuidade do ensino apenas em estabelecimentos oficiais, como assegura o art. 206 da Constituição Federal de 1988.



Essa concepção deve-se à política neoliberal, que prega o Estado mínimo, incluindo até mesmo a privatização ou a minimização da oferta de serviços sociais. Na educação básica, orientado até mesmo por organismos internacionais como o Banco Mundial, o Estado deveria atender o ensino público, uma vez que esse nível de educação é considerado imprescindível na organização do trabalho. Tal atendimento, no entanto, deveria ser conduzido por parâmetros de gestão da iniciativa privada e do mercado, tais como diversificação, competitividade, seletividade, eficiência e qualidade. Essa orientação aponta, mais uma vez, o beneficiamento das forças privatistas na educação.

Verifica-se, no entanto, considerável esforço de segmentos sociais no âmbito oficial e em associações e movimentos de educadores, sobretudo a partir da segunda metade da década de 2000, em favor da retomada do protagonismo do Estado na área educacional. Nesse sentido, cumpre destacar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007; a Emenda Constitucional nº 59, que torna obrigatório o ensino de 4 a 17 anos; as iniciativas que visam ao aumento dos investimentos públicos na educação; a expansão da oferta de educação superior por meio das universidades federais; a ampliação da educação profissional e tecnológica mediante a criação de institutos federais de educação, ciência e tecnologia

**LUCKESI, Cipriano Carlos.**  
**Avaliação da aprendizagem**  
**escolar, 22. ed., São Paulo:**  
**Cortez Editora, 2011**



#### ***18 Avaliação da aprendizagem escolar***

Acredita-se que a mudança da Didática para o ensino das Ciências Naturais, e mudanças na(s) forma(s) da avaliação(ões) sejam aspectos do processo ensino e aprendizagem que requerem um maior empenho, por parte dos professores principalmente, para provocar mudanças significativas para um melhor aproveitamento dos cursos de ensino fundamental e médio. Segundo Luckesi, “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Em outras palavras a avaliação escolar é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

#### ***Funções da avaliação escolar***

**Didática-pedagógica:** refere-se à comprovação sistemática se as finalidades sociais do ensino, a preparação do aluno para a vida em sociedade, sua inserção no mundo globalizado e apropriação de condições para a participação ativa na vida social estão sendo compreendidas, ou os objetivos estão sendo cumpridos.

**Diagnóstica:** identifica os progressos e as dificuldades do educando e que permitirá ao educador traçar novas rotas para melhor atingir os objetivos. A etapa inicial, da função diagnóstica da avaliação, e a sondagem que ao verificar as

condições prévias dos alunos, instrumentará o professor a melhor agir. A função diagnóstica, ao avaliar a unidade didática lecionada, o bimestre ou o semestre cumprido, ou até o ano letivo, cumpre sim uma função de realimentação do processo de ensino, pois corrige as falhas desse processo, ou deveria corrigi-las.

**Controle:** refere-se aos meios e à frequência em que as verificações (de certo modo avaliações) são feitas, resultando no diagnóstico do cotidiano escolar. O termo controle diz respeito à periodicidade e como são feitas as avaliações e se essa não tiver associada à função diagnóstica e didático-pedagógica da avaliação, ficará restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação.

Professores que ainda reduzem as avaliações à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota obtida pelo aluno somente como instrumento de controle (usada aqui com o seu significado mais primitivo que é o de controlar propriamente dito) produz afirmações falsas como: “O professor X é excelente, reprova mais da metade da classe”; “O ensino naquela escola é muito puxado, poucos alunos conseguem aprovação”. O pior é quando o professor acha que tem o poder de aprovar ou reprovar. Tudo isso são equívocos do ensino. Avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados, onde as notas transformam-se em armas de intimidação, dispensa, por parte do professor, de verificações parciais no decorrer das aulas e a recusa de qualquer quantificação dos resultados, através das usuais provas, que conforme alguns educadores, levam à ansiedade, à inibição e ao cerceamento do crescimento pessoal do aluno, são equívocos que deveriam ser evitados para que a avaliação tenham efeitos positivos no processo ensino e aprendizagem.

#### ***Características da Avaliação Escolar:***

- Reflete a unidade: “objetivo/conteúdo/método: o aluno precisa saber para o que estão trabalhando e no que estão sendo avaliados e quais serão os métodos utilizados.
- Revisão do plano de ensino: ajuda a tornar mais claro os objetivos que se quer atingir, onde o professor à medida que vai ministrando os conteúdos vai elucidando novos caminhos, ao observar os seus alunos, o que possibilitará tomar novas decisões para as atividades subsequentes.
- Desenvolve capacidades e habilidades: uma vez que o objetivo do processo ensino e aprendizagem é que todos os alunos desenvolvam as suas capacidades físicas e intelectuais, sua criticidade para a vida em sociedade
- Ser objetiva: deve garantir e comprovar os conhecimentos realmente assimilados pelos alunos, de acordo com os objetivos e os conteúdos trabalhados.
- Promove a autopercepção do professor: permite ao professor responder questões como: Os meus objetivos são claros? Os conteúdos são acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos são os mais apropriados aos meus “clientes”? Auxílio bem os que apresentam dificuldades de aprendizado?

Avaliação é um processo que possibilita um ganho enorme para o processo ensino e aprendizagem, uma vez que, tanto o aluno e a instituição escolar envolvidas, terão a possibilidade de corrigir os seus rumos, melhorando a eficiência e a eficácia do ensino em geral.

<sup>18</sup> LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2010

**MANTOAN, Teresa E.;  
PRIETO, Rosângela G. In:  
ARANTES, Valéria A. (Org.).  
Inclusão Escolar: pontos e  
contrapontos. São Paulo: Ed.  
Summus, 2006. 103p**



**MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Arantes, Valéria Amorin  
(ORG). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos<sup>19</sup>**

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), percebe-se o crescente desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para a educação especial. Dentre os documentos internacionais redigidos que o Brasil é signatário, temos a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Declaração de Montreal (2001); e em termos de legislação, no que diz respeito aos documentos nacionais, destacam-se a Constituição Federal (1988), o Estatuto da criança e do adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), lembrando ainda a existência de resoluções e portarias, não menos importantes. No entanto, mesmo com a criação de todos esses documentos, os direitos das pessoas com deficiências ainda não são totalmente efetivos, vez que ainda permanecem muitas barreiras arquitetônicas, instrumentais, atitudinais e humanas. Desta maneira, as políticas públicas têm o papel de colocar em prática as propostas efetuadas nestes documentos, e também a responsabilidade de lutar para derrubar as barreiras que impedem que as pessoas com deficiências gozem de seus direitos. Desta forma é importante esclarecer o que são políticas públicas, para assim percebermos a sua importância.

Políticas públicas sociais é o conjunto de regras, programas, ações, benefícios e recursos destinados a promover o bem-estar social e os direitos do cidadão. Dentro das políticas públicas sociais, temos as políticas públicas de educação, que correspondem às ações destinadas ao processo educacional. Dentro das políticas públicas de educação atuais, apontam-se as políticas públicas de educação inclusiva, que buscam a inclusão de pessoas com deficiências no processo educacional, visando, desse modo, promover ações para o acesso e permanência desses alunos na escola comum. A educação assume assim um papel de suma importância, pois as constantes batalhas travadas em prol do direito de todos à educação, mostram que a educação é, sim, fundamental, já que pode ser entendida como objeto transformador da sociedade. Dada a importância da educação, a escola deve ser um ambiente que possibilite troca de experiências, sendo palco de interação, aberta a todos.

Ainda que a escola não seja o único meio de sociabilização, é, sem dúvidas, um dos mais fundamentais ao homem, pois possibilita sua convivência com a diversidade e desta maneira deve trabalhar para promover a formação de pessoas conscientes, nos tornando capazes de aprender com a multiplicidade, tornando possível a troca de saberes, de experiências. Nas palavras de Mantoan “As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas”. Como diz Mantoan “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a

cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças.”. Nesse sentido, elenca-se enquanto problemática a seguinte questão de estudo: como se desenvolveu a política de inclusão escolar a partir do aparato legal elaborado depois da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*?

Desta forma o objetivo desse estudo é discutir a construção da política de inclusão escolar, tecendo reflexões sob a ótica dos direitos humanos com vistas a elucidar a educação como um direito de todos. Assim, o presente trabalho foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica, visando obter maior intimidade com o tema exposto. Para tanto, foi realizada a leitura de obras de autores pertinentes, como Maria Teresa Eglér Mantoan e David Rodrigues, com os respectivos fichamentos que possibilitaram a análise e interpretação dos dados. Diante do exposto, entende-se o caráter transformador da educação, cujo papel não se restringe ao aprendizado do português e da matemática, mas é muito mais abrangente, pois trata de um conjunto, onde as disciplinas devem estar vinculadas, buscando ainda a formação de cidadãos. Visto desta maneira a educação inclusiva é muito mais uma questão de direitos humanos. Breves considerações sobre os marcos normativos da educação inclusiva. Um dos documentos pioneiros no que diz respeito à inclusão escolar, é a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, pois a partir dela foram criados documentos mais específicos na área de educação especial. Em seu artigo 26, a Declaração de 1948 exalta o direito de todos à instrução, que deverá ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos níveis elementar e fundamental, e ter por objetivos proporcionar o desenvolvimento pleno da personalidade humana, possibilitar a propagação dos direitos humanos e das garantias fundamentais, e, também, promover a compreensão, a tolerância, e a amizade entre os povos das diversas nações e aos grupos raciais ou religiosos, contribuindo com a manutenção da paz.

Desta forma a partir da Declaração Universal, o movimento inclusivo ganhou força, e as pessoas com deficiências, passaram a conquistar seus primeiros direitos no que diz respeito à educação. Assim, começaram a serem criados os principais documentos acerca dos direitos das minorias. A Declaração de Jomtien, em 1990, teve como objetivo a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem. A Declaração de Salamanca, de 1994, é considerada um dos documentos mais importantes sobre o processo inclusivo, pois trata dos princípios, políticas e das práticas a cerca das necessidades educacionais especiais, esta declaração trata de defender a educação para todos, sem discriminar suas características pessoais, pois entende que cada pessoa tem sua forma de aprender. Vale lembrar, ainda, da Convenção de Guatemala, de 1999, cujo objetivo era a erradicação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, onde destaca que todos possuem direitos iguais, e dignidade. Pretendendo desenvolver a integração dessas pessoas na sociedade.

No que se relaciona especificamente à acessibilidade, constata-se a Declaração de Montreal, em 2001. Dos documentos nacionais, a Constituição Federal, de 1988, a constituição cidadã, exalta os direitos sociais como de todos. De acordo com a carta magna de nosso país, temos como garantia que:

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.

Lembrando ainda que no artigo 206 da mesma Constituição, em seu inciso I, temos ressaltado a igualdade de

<sup>19</sup> Texto adaptado de Paula Lemos de Paula, Lucas Silva Fernandes da Silveira e Washington César Shoití Nozu.

condições para o acesso e permanência na escola. Podemos, além disso, destacar o artigo 208, que afirma, em seu inciso III, ser dever do Estado para com a educação, a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Temos também o Estatuto da Criança e do Adolescente, (1990) em que o direito de todos à educação é assegurado novamente, constando no artigo 55, que é obrigatório que os pais ou responsáveis matriculem seus filhos na rede de ensino regular, podendo os pais em caso de contrariar a lei, ter a perda ou suspensão de seus direitos familiares, de acordo com o artigo 24. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definiu a educação especial como modalidade educacional, que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para as pessoas com necessidades especiais. Sobre a LDB é oportuno citar Mazzotta:

Este projeto de LDB disciplina a educação escolar. No Capítulo III, dispendo sobre o direito à educação e o dever de educar, estabelece que “a educação, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público (...) observar modalidades e horários compatíveis com as características da clientela”. E por último destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo objetivo é:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). Passamos, portanto por um período fértil, onde se criou documentos que hoje são essenciais na luta das minorias em busca de um direito tão transformador como a educação. Com base nas ações governamentais podemos por finalidade conceber a realidade de um movimento sociocultural, buscando trazer novas práticas, mais saberes e maneiras de ensinar e de aprender para alunos com deficiências, visando que todos tenham os mesmos direitos humanos e garantias fundamentais que os demais alunos da rede regular de ensino, na condição de valorizar a heterogeneidade.

### ***Obstáculos da concretização da política de educação inclusiva***

Crescemos muito em termos de políticas para a educação, sobretudo com relação as políticas educacionais inclusivas de forma geral. Contudo, ainda que se tenham avanços, não é permitido parar de lutar, pois nesse momento, ainda existem muitos direitos que por mais que sejam já assegurados, não são de fato efetivados. As escolas tradicionais possuem uma tendência de buscar um modelo pré-estabelecido do tipo de alunos que elas querem receber, constroem um molde, passando a aceitar somente aos que conseguirem adequar-se ao seu sistema. Caracterizando-se em uma atitude discriminatória, pois rejeitam aos que não se adaptam. Sobre as atitudes das instituições escolares Prieto, afirma:

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do

acolhimento às diferenças nem de promover aprendizagens necessárias à vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. Logo, percebemos que enquanto as escolas continuarem a querer um padrão de aluno, não teremos o direito a diversidade respondido, esse modelo tradicional de escola, possui um molde de aluno pré-estabelecido, e desta forma só aceitam nesta instituição aqueles que corresponderem aos padrões por ela definidos, quem não encaixar na forma, fica de fora. Ao contrário disso, a escola inclusiva sabe lidar com a multiplicidade de pessoas, entendendo que não há um padrão único a ser seguido, trabalhando com a questão de que o espaço escolar deve se adaptar as características de cada aluno, o ambiente se adapta ao aluno e não o aluno ao ambiente.

Há apoio legal suficiente para mudar, mas só temos tido, até agora, muitos entraves nesse sentido. Entre esses entraves estão: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. [...], o corporativismo dos que se dedicam às pessoas com deficiência mental; a ignorância de muitos pais, a fragilidade de grande maioria deles diante do fenômeno da deficiência de seus filhos (MANTOAN, 2006b, p. 24). Desta feita, um dos obstáculos encontrados são frutos da desinformação, pois muitas instituições especializadas querem deixar tudo como está, vez que temem desaparecer, ignorando o fato de que não deixaram de existir, mas sim passaram a dar suporte ao ensino regular funcionando como complemento da impossibilidade que muitas instituições encontram em rever as próprias práticas, outro desafio são as ideias equivocadas feitas sobre as pessoas com deficiências, além da ignorância dos próprios pais, e de certa relação de proteção, onde muitos entendem que essas minorias devem ser mantidas fora desse processo.

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação (MANTOAN, 2006b, p. 23). Entende-se assim, que as mudanças são necessárias, pois são instrumentos para alcançar uma educação de qualidade e igualdade.

### ***Reflexões sobre a relevância da inclusão escolar***

A inclusão é necessária, pois como o próprio nome diz, refere-se a incluir. Desta forma este processo visa proporcionar aos grupos vulneráveis a oportunidade de se juntar ao processo educacional. Partindo de um contexto de segregação, a inclusão de forma alguma pretende a extinção da educação especial, mas prevê para ela um papel de suporte, onde no lugar de se decidir por um ou outro tipo de ensino, se opta pelos dois conforme a necessidade do educando. Para mostrar a importância da inclusão, Mantoan assinala que:

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral. Deste modo, a inclusão é vista muitas vezes como uma medida radical, pois ela vem para exigir mudanças de paradigmas educacionais. Em sua perspectiva caem as subdivisões em ensino regular e especial, vez que as escolas passam a atender seus alunos de maneira que atendam as diferenças sem discriminar e segregar alguns alunos.

David Rodrigues reflete que: É claro que devemos dedicar uma atenção especial àqueles que são mais vulneráveis à exclusão. Entretanto, esta atenção tem que ser dada dentro de uma perspectiva inclusiva: proporcionar apoio sem segregar, não criando “guetos” nem “classes especiais”.

A questão é que os alunos não podem, de modo algum, ser tomado como inferiores e sem valor por motivo de suas diferenças, independente das atividades nas escolas comuns ou especiais.

Deve ser também considerado que, de acordo com Mantoan “[...] a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular”.

### ***Papel das políticas públicas na efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência***

No âmbito das políticas públicas, a cada “nova” proposta governamental deparamos com o incremento de dispositivos legais que nem sempre contribuem para dissipar nossa desconfiança em relação ao projeto nacional para a educação.

Desta feita, assinala Prieto, as mudanças a serem implantadas devem ser assumidas como parte da responsabilidade tanto da sociedade civil quanto dos representantes do poder público, pois se, por um lado, garantir educação de qualidade para todos implica somar atuações de várias instâncias, setores e agentes sociais, por outro, já que a educação escolar pode propiciar meios que possibilitem transformações na busca da melhoria da qualidade de vida da população. E isso é interessante para todos! Para David Rodrigues (2008), a educação inclusiva deve ser muito mais uma aposta na rede pública de ensino, e deve para tanto ter como fim a criação de vantagens para todos seus intervenientes.

O desenvolvimento da EI depende, em grande parte, do desenvolvimento do sistema educativo no seu conjunto. [...] Precisamos de escolas com recursos, a funcionar os dois turnos do dia, com instalações dignas, com lideranças positivas, com professores satisfatoriamente remunerados e motivados para encarar novos desafios. A EI, enquanto reforma educacional, só poderá florescer em sistemas educativos capazes de aceitar uma mudança nos seus hábitos e paradigmas.

A importância da criação de políticas públicas para a educação especial reside justamente no fato de impulsionar uma educação para todos, pois promove formas de incentivar os ditos alunos especiais, a participar de todo um processo sociocultural, onde terão como possibilidade a educação, e passarão por inúmeras experiências que resultarão em grande aproveitamento, proporcionando a participação das pessoas com deficiências como cidadãos ativos na sociedade.

Para Mantoan, “A inclusão total é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas”. A partir das políticas desenvolvidas em prol destas minorias, é que teremos oportunidade de partir para a inclusão dessas pessoas, criando ambientes saudáveis, reconhecendo as necessidades das escolas, para que possam ser receptivas e atender aos estudantes indistintamente.

### ***Relação entre direitos humanos e educação inclusiva***

A Declaração Universal trata dos direitos e garantias fundamentais do homem, para que se tenha uma vida digna. Desta forma a Declaração toma a educação como um direito fundamental ao homem, e a inclusão vem para possibilitar a essas pessoas a chance de exercer um direito que já possuem, mas que por diversos motivos, tiveram seus direitos reprimidos. A inclusão escolar está articulada a movimentos

sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que está pautada no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir a igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

Essa relação é muito íntima, pois a educação deve ser vista como um instrumento para a propagação dos direitos humanos, como também é fundamental para se alcançar outros direitos fundamentais. Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente.

Deste modo, ressaltamos a pretensão de se construir com a diferença uma sociedade em equilíbrio, onde tenhamos o direito de sermos diferentes ou iguais, dependendo da situação diante de nós. A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora. Assim, a educação é, portanto um direito fundamental, sendo necessários que todos tenham a chance de aprender, sendo também incentivados a permanecer no local de aprendizado, pois deve ser levado que cada aluno tem o direito de aprender a seu modo.

É necessário que uma boa parcela da sociedade compreenda a indispensável interlocução entre escola regular e escola especial, de forma que possibilite organizar serviços de apoio mútuo. É chegada a hora da metamorfose educacional, onde os conflitos sejam superados e, que se perceba a dimensão de saberes que a diversidade tem a oferecer. Conclui-se que as escolas não podem mais ser palco de discriminação, ou de esquecimento. Deve-se harmonizar a questão da igualdade com a da diferença, para que os alunos não percam seu valor enquanto pessoa humana. Assim, é válido dizer que ainda que a proposta inclusiva exija mudanças radicais, não se pretende encerrar as escolas especiais, vez que continuarão a existir, porém atuarão de forma complementar a escola regular, oferecendo seu suporte, e não mais monopolizando e nem segregando as pessoas com deficiências. Não há um padrão de normalidade para julgarmos uma pessoa mais normal que a outra, a única igualdade aparente que possuímos é o simples fato de sermos todos diferentes, ninguém é igual a ninguém, se houvesse necessidade de normalização, seu elemento seria a própria diferença.



**MELLO, Suely Amaral;  
BARBOSA, Maria Carmen  
Silveira; FARIA, Ana Lúcia  
Goulart. (Orgs).**

**Documentação Pedagógica:  
teoria e prática. São Carlos:  
Pedro & João Editores, 2017**



#### **A Documentação Pedagógica<sup>20</sup>**

Temos, portanto, neste livro, uma polifonia de vozes que não apenas são investigativas em seus modos de compreender as crianças, a pedagogia e a escola, como também são muito propositivas. Este é um livro com caráter de iniciação a um mundo da pedagogia que muito nos orgulha, pois trata, com muito respeito, da escolha profissional que fizemos e nos convida a seguir trabalhando, investigando nossa atividade profissional, uma profissão ainda nova e pouco valorizada no mundo da educação. O texto fala de uma pedagogia do dia a dia, que se constrói a partir das ações e das práticas cotidianas, do seu registro, da análise e da reflexão que se faz a partir deste cotidiano que transborda vitalidade, alegria e memória.

Uma outra pedagogia, uma pedagogia que cria vida, onde teoria e prática não se separam, assim como o saber e a experiência, o pensar e o fazer, o viver e o narrar. Esperamos que gostem tanto dele quanto nós e que suas indicações possam contribuir para a constituição de pedagogias democráticas, participativas e contextualizadas. Além disso, cremos que o livro também toca em duas importantes temáticas educativas, uma delas é da formação continuada dos professores e professoras. É certo que na formação inicial de professores/as sempre ficam lacunas, aprender junto aos colegas, organizar grupos de estudos, fazer pesquisa na escola é o modo mais adequado de construir novas pedagogias.

As universidades, centros de pesquisa, secretarias de educação são pontos de apoio, mas sem professores/as desejosos/as de aprender, de investigar, de criar novas abordagens educativas não há como transformar hábitos de pensamento e ação, tão arraigados na escola, que incidem na exclusão das crianças (dentro ou fora da escola) ou na sua medicalização e na transformação da docência numa profissão da repetição, da cópia, do fazer sempre o mesmo e não da invenção e da criação.

E a segunda questão é a da abordagem da didática. O século vinte construiu uma didática sequencial, linear, onde cada um dos elementos tem seu lugar na estrutura da organização do trabalho pedagógico. Começamos qualquer trabalho pedagógico com o planejamento estabelecendo objetivos, definindo os conteúdos, estratégias, avaliando o produto final, na década de 70, foi introduzido o feedback para mostrar certo movimento de retorno. Retornamos para começar na mesma ordem. Há uma sequência e independência entre os elementos que compõe a didática assim como o poder do planejamento e da decisão está centrada, especificamente, no/a docente.

A documentação pedagógica cumpre o papel de uma outra forma de organização do trabalho pedagógico. Menos formal, não linear, mais interativa. A Documentação Pedagógica não é apenas uma "novidade" na pedagogia. Ela pode ser incluída no longo percurso histórico das pedagogias progressistas constituindo uma ruptura no modo como se realiza a didática hegemônica. A documentação pedagógica é um processo que inclui:

- Vários atores e não apenas o/a professor/a no processo de reflexão, planejamento e decisão sobre os rumos educativo, portanto incita a mudança em algumas regras relativas aos lugares do poder ao propor o diálogo com as famílias e a comunidade;

- Inclui a permanente escuta, observação, registro e compartilhamento do acontecido exigindo, permanente, a reflexão participativa;

- O valor dado aos processos é tão grande quanto aquele destinado ao produto final. Se é que o produto final será, efetivamente, avaliado como tal;

- O processo a ser realizado é continuamente planejado, executado e replanejado de acordo com sua significância. As trajetórias podem mudar e a singularidade de cada um tem lugar num processo coletivo;

- O sentido das ações realizadas na escola é fundamental; todas as aprendizagens precisam ser contextualizadas e significativas;

- Há um compromisso social, histórico e singular com a seleção do trabalho pedagógico, o tempo das crianças e dos/as professores/as tem muito valor.

- Os processos pedagógicos formam as crianças como sujeitos e estudantes bem como os professores e as professoras como sujeitos e profissionais;

- A experiência educacional constrói história pessoal e social, memória e possibilita a escolha de percursos de vida individual e em comum.

Constituir no campo da didática uma virada, que desloque o eixo por onde se constitui toda a pedagogia escolar parece ser um grande desafio para o qual nos aponta a Documentação Pedagógica. Um convite. Um convite para repensar aprendizagem, prática docente, função social da escola e muitos outros temas que fazem parte de nosso dia a dia educacional.

**MOURA, Daniela Pereira de.**

**Pedagogia de Projetos:  
contribuições para uma  
educação transformadora.**

**Publicado em: 29/10/2010**



#### **Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora<sup>21</sup>**

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 consequentemente, 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

<sup>20</sup><http://www.pedrojoaoeditores.com.br/Documentacao-pedagogica-teoria-e-pratica>

<sup>21</sup><http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0>

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.

## 1 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 autocrítica 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 auto-estima, 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 auto-estima 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 auto-estima positiva do educando;

Que o educando se reconheça como sujeito histórico;

O desenvolvimento do raciocínio lógico, lingüístico 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:

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 fundamentais 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.

## 2 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/quipes 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.

## 2.1 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 idéia 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 re-interpretação 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.

### 3 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.

**NEMIROVSKY, Myriam. A aprendizagem da Linguagem escrita. Artmed. NEMIROVSKY, Myriam. O Ensino da Linguagem escrita. Artmed**



**NEMIROVSKY, Myriam. O Ensino da Linguagem escrita<sup>22</sup>**

O livro de Myriam Nemirovsky destina-se aos professores, principalmente àqueles que têm como tarefa a alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolarização. A autora define alfabetização como a “[...] responsabilidade da escola de aprendizagem da leitura e da escrita durante todos e em cada um dos níveis e ciclos educativos.” (p.07) Ressalta, ainda, que se trata de um processo contínuo que não se encerra nos primeiros anos de escolarização.

### 1 Antes de começar: Que hipóteses fazem as crianças sobre o sistema da escrita?

Baseada em Emília Ferreira, a autora traça os três níveis pelos quais passam todas as crianças no seu processo de alfabetização, lembrando-nos que a idade cronológica não é o fator que determina o nível de sua escrita, mas as características apresentadas pela sua escrita.

Nos diferentes níveis são encontrados fatores quantitativos e qualitativos. Os quantitativos são: sem controle da quantidade de letras, com controle da quantidade de letras, hipótese silábica (cada letra representa uma sílaba), hipótese silábico-alfabética (uma letra para cada sílaba alternando com uma letra para cada som), hipótese alfabética (cada letra representa um som). Os aspectos qualitativos são: sem diferenciação no traçado (traços contínuos ou descontínuos), com diferenciação no traçado (grafias, semiletras, letras), com valor sonoro convencional. No processo de alfabetização pode ser que a criança se encontre num determinado estágio referente ao aspecto quantitativo e em outro no aspecto qualitativo. Essa classificação parte do princípio de que, como afirma Nemirovsky “[...] existem níveis prévios ao uso do sistema convencional de escrita – não determinados pela forma nem pelo método de ensino...” (p.18). No processo de alfabetização o professor tem um papel de suma importância: cabe a ele a função de elaborar e por em prática as situações didáticas que contribuam “[...] no âmbito da instituição escolar, para a aprendizagem do sistema de escrita mediante a produção e a interpretação de textos.” (p.17).

### 2 Como organizar o ensino da linguagem escrita?

Uma proposta de planejamento. Na década de 1970 iniciou-se um processo de alfabetização. Nessa revisão deslocou-se o objeto de ensino da ação educativa colocando a centralidade do processo educativo na criança como produtora de seu caminho. No final da década de 1980, incorporou-se ao trabalho pedagógico uma preocupação maior com o processo de alfabetização, principalmente com a linguagem escrita. É nesse contexto que a autora elabora uma proposta de planejamento para o ensino da linguagem escrita cujo conteúdo apresenta nesta obra. Sua primeira questão foi determinar a finalidade do ensino da leitura e da escrita que, para ela, “[...] consiste em formar sujeitos que sejam capazes de produzir e interpretar textos, sendo progressivamente, ainda, melhores usuários do sistema de escrita convencional” (p.22).

A base, portanto, do trabalho pedagógico deve ser diferentes textos com funções diferenciadas. A autora utiliza dois critérios para selecionar esses textos: a maior incidência de circulação na comunidade da qual a escola faz parte e as possibilidades que apresentam para o trabalho didático. Após a seleção dos textos, procede-se à escolha das propriedades a serem trabalhadas, assim elencadas por Nemirovsky:

Propriedades do texto A que se refere

Função Qual a função do texto? Para que foi escrito?

Autor/autores Quem escreveu o texto? Quem é essa pessoa?

Público Potencial A quem se destina o texto? Qual seu leitor potencial?

Relações com a realidade O texto corresponde a fatos verídicos ou imaginários? Qual seu grau de relação com a realidade? É um texto científico? De ficção?

Extensão Qual o tamanho do texto? Breve, médio, mais longo?

Fórmulas fixas Como se inicia o texto? Qual o estilo (conto, carta, convite, etc.)?

<sup>22</sup>CARDOSO, M. A.; COUTINHO, L. C. S.; – <https://bit.ly/2ISzKXJ>



Vocabulário Explorar a riqueza do vocabulário de cada texto.

Categorias gramaticais Quais categorias gramaticais se quer trabalhar? Em cada tipo de texto há uma incidência maior ou menor de categorias gramaticais.

Estrutura Qual a estrutura do texto?

Tipografia Quais os tipos de letras utilizadas? Quando é usada, no texto, um determinado tipo de letra?

Formato Qual a organização do texto no espaço gráfico?

Uso posterior da leitura Qual o destinado que é dado ao texto após sua leitura? Por quê?

Modo de leitura Qual o tipo de texto e por que o estamos lendo? Isso define as condições em que lemos. Relação título-conteúdo Qual a relação entre o título do texto e seu conteúdo? O título tem dupla função: antecipar o conteúdo e chamar a atenção do leitor.

Relação imagem-texto Qual a relação da imagem com o texto? Para que se usa a imagem? Suporte Onde é escrito determinado tipo de texto: tipo e tamanho da folha, encadernação, capa. Cada tipo de texto requer um suporte específico.

Tempos, modos ou formas verbais Quais os tempos, modos e formas verbais que predominam no texto? Personagens Quem são os personagens do texto? Reais? Fictícios?

Temática Qual o tema central do texto?

Propriedades do sistema de escrita A que se refere

Diferença desenho-escrita Onde está a escrita? Onde está o desenho?

Propriedades qualitativas Quantas letras têm determinada palavra?

Propriedades quantitativas Quais letras têm determinada palavra?

Direcionalidade do sistema Direção da escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Tipos de letra Imprensa ou cursiva; maiúscula ou minúscula.

Ortografia Priorizar, em cada produção, os aspectos ortográficos que pretende-se que o aluno melhore.

Pontuação Que pontuação usar? Quando? Por quê?

Separação entre palavras Refletir sobre os espaços vazios entre as palavras através da análise do texto.

Antes de se iniciar o trabalho acerca das propriedades do texto e do sistema de escrita deve-se considerar o tipo de texto escolhido e a etapa na qual se encontra a criança no processo de alfabetização.

Para planejar o trabalho didático Nemirovsky aponta quatro etapas:

- 1) Escolha do tipo de texto;
- 2) Definir as propriedades do texto que serão trabalhadas;
- 3) Escolher as propriedades do sistema de escrita que serão abordadas;
- 4) Elaborar a sequência didática com a previsão de atividades/situações a serem desenvolvidas. Situações pontuais, por exemplo, um fato social importante, envolvendo as situações planejadas, as imprevistas e situações de rotina devem ser consideradas para garantir um bom desenvolvimento do trabalho.

### 3 Quem participa da organização do ensino da linguagem escrita?

Para Nemirovsky, no processo de ler e escrever participam e interagem diferentes sujeitos envolvidos em contextos diversos.

O professor ocupa um papel de suma importância já que é ele "[...] que articula o trabalho educativo e coordena o processo de ensino" (p.47). Para a autora, a estratégia do professor alfabetizador deve partir de evidenciar seu próprio interesse pela leitura e pela escrita. Outra estratégia é o

professor ler em voz alta, escolhendo textos que despertem interesse e emocione os alunos.

A interação entre os alunos é fundamental para a construção do conhecimento da leitura e da escrita, assim, a estratégia de trabalho em grupo é central. Mas, adverte a autora, o trabalho em grupo requer a atenção a quatro fatores na organização de atividades coletivas:

- 1) O professor deve organizar a constituição do grupo atentando para as necessidades, habilidades e dificuldades de cada;
- 2) Limitar o grupo em dois a três alunos para melhor desenvolvimento do trabalho;
- 3) Variar os critérios para selecionar os membros do grupo;
- 4) Para cada tarefa a ser desenvolvida constituir um novo grupo.

A interação entre alunos de turmas diferentes na escola também é uma experiência de trabalho em grupo que pode enriquecer o desenvolvimento da linguagem escrita. Nemirovsky descreve três sequências didáticas que ela vem desenvolvendo, com resultados positivos, quais sejam: trabalho com vocabulário, leitura em voz alta, escrita de ditado. Nesses grupos, os alunos maiores cumprem o papel de tutores e os menores de tutorandos.

Se os alunos para que comentem sobre o tema que estão desenvolvendo, peçam colaboração de materiais, leituras, dicas aos colegas de outras turmas. O professor, por sua vez, compartilhe com seus colegas o trabalho que está fazendo.

A participação das famílias dos alunos no processo de escolarização é fundamental. Reuniões entre pais e professores, regularmente, é uma estratégia positiva. Outra maneira de aproximar a família é abrindo horários específicos para que os familiares possam observar o trabalho realizado e, até mesmo, participarem de atividades, por exemplo, leitura de contos.

O último aspecto discutido neste capítulo é o da transcrição que significa a reescrita dos textos dos alunos que ainda não escrevem de acordo com as normas convencionais. Não são todos os textos das crianças que deverão ser transcritos, somente aqueles que serão compartilhados. Para a reescrita, se faz necessário observar determinados aspectos: a) Quem transcreve pode ser o próprio docente, um aluno que já usa convencionalmente a escrita ou algum familiar; b) A transcrição deve ser feita ao mesmo tempo em que a criança escreve, pois crianças muito pequenas não conseguem se lembrar, com clareza, o que escreveram; c) a transcrição pode ser na mesma folha em que o aluno redigiu seu texto e com o mesmo material ou escrever em outra folha e anexar à folha do aluno; ou ainda transcrever em uma folha transparente observando a mesma sequência e espaço utilizados pelas crianças.

Reconhece Nemirovsky que não são em todos os lugares que se pode contar com a participação de todos os que estão, de alguma forma, envolvidos no processo de alfabetização das crianças. "Por isso, todos os professores que adotam esse enfoque em alfabetização devem ser reconhecidos por seu esforço e compromisso profissional" (p.76).

### 4 Com o que organizar o ensino da linguagem escrita?

Para uma concepção já superada de educação, os materiais didáticos são, em geral, aqueles que se utilizam estritamente no ambiente escolar e não guardam relação nenhuma com os objetos usados na vida social. Criticando essa idéia reduzida, Nemirovsky entende materiais didáticos como os "[...] objetos que são utilizados como apoio para ensinar, na medida em que possibilitam uma contribuição ao processo de aprendizagem" (p.79). Dentre essa variedade a autora destaca e discute três: materiais lúdicos, decorativos e impressos.

A respeito dos materiais lúdicos propõe que os jogos e os objetos utilizados na vida social sejam utilizados no processo pedagógico, nas escolas. Cabe ao professor analisar as propriedades de cada material e avaliar quais aspectos didáticos podem ser trabalhados.

Quanto à decoração que, em geral, é feita pelos docentes, Nemirovsky aconselha usar reproduções das obras de artistas, além de, em vários momentos, a própria produção dos alunos. Assim, o professor, por um lado, ganha tempo para desenvolver atividades relacionadas ao seu trabalho pedagógico e, por outro, possibilita aos alunos o contato com obras consagradas que lhe fornecerão o desenvolvimento mais aguçado da dimensão estética.

Referente aos materiais impressos a crítica da autora se dirige à perda de sentido da leitura e da escrita uma vez que se abstraem dos textos seus usos e funções sociais. Os textos, em sua maioria, são utilizados para responder algumas perguntas de interpretação ou de gramática. Desse modo, “durante a escolaridade, o aluno que utiliza esses materiais não assume a leitura de textos de forma verdadeira, nem sequer quando no livro escolar existem fragmentos de textos de uso social” (p.89). Para superar essa situação é sugerido que se utilizem materiais escritos de uso social: contos, receitas, enciclopédia, obras teatrais, anúncios publicitários, jornais, etc. Além disso, objetivando o aprendizado de que existe uma diversidade lingüística, é importante disponibilizar materiais escritos em diferentes línguas. Encerrando, são discutidas duas idéias centrais: primeiro, a inserção, na escola, de materiais, livros, textos e práticas de uso social; segundo, “trata-se de fazer da escola uma instituição que represente os níveis mais altos de cultura, da arte, da tecnologia, da ciência, dos valores humanos.” (p.95).

### 5 Sequências Didáticas

Nemirovsky destaca que o que diferencia um projeto das outras propostas é o papel central que se atribui ao aluno em sua organização. A autora discorda tanto desta atribuição quanto do fato de caber ao aluno a função de estabelecer o projeto que vai ser trabalhado. Ela justifica afirmando que é o professor quem detém os elementos necessários para definir o que será trabalhado em aula. Ainda que, supostamente, a origem de um projeto tenha sido a sala de aula o que leva à sua organização são a valorização e a relevância que o docente lhe atribui. Para a autora, o mais importante é discutir e analisar sobre o que e quais são os conteúdos de ensino a serem trabalhados. Em princípio, as temáticas sobre as quais os alunos trabalham fora da sala de aula não merecem constituir-se em conteúdos de ensino. O que se deve priorizar são as temáticas socialmente relevantes para sua participação na sociedade.

Nemirovsky alerta para a limitação dos temas caso leve-se em conta somente os assuntos sobre os quais os alunos manifestem interesse. O aluno pode interessar-se por temas que desconhece, dos quais não conceba sequer a existência? Partindo dessa perspectiva, a função do professor não é partir dos interesses dos alunos, mas gerar interesses neles.

Entendendo a sequência didática como “organização do trabalho em sala de aula, mediante conjuntos de situações didáticas estruturadas e vinculadas entre si por sua coerência interna e sentido próprio, realizada em momentos sucessivos”, Nemirovsky afirma que planejá-la implica analisar seu andamento, fazer trocas, incorporar situações não previstas, modificar seu rumo. Porém, ressalta a autora, ao elaborá-la deve-se saber se a sequência será integradora ou globalizadora de diferentes áreas do conhecimento. Contudo, trata-se de não forçar situações para abarcar diferentes áreas do conhecimento em uma mesma sequência didática. É perfeitamente viável organizar sequências didáticas centradas em conteúdos de uma só área. Por outro lado, há casos nos

quais a integração de conteúdos de ensino que correspondem a diferentes áreas do conhecimento pode ser pertinente. Contudo, se o objetivo da integração for promover a aprendizagem de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, é fundamental que as atividades desencadeiem múltiplas, rigorosas e sucessivas situações de análise, de comparação, de exploração, de verificação, de argumentação, acerca dos conteúdos que se quer ensinar. Resumindo, existem três possibilidades:

- 1) Sequências didáticas centradas em aprendizagens de uma área do conhecimento.
- 2) Sequências didáticas que podem integrar conteúdos de mais de uma área de conhecimento.
- 3) Sequências didáticas centradas em determinada área do conhecimento que podem incluir uma fase em que se trabalham conteúdos de outra área do conhecimento.

Uma vez definida a forma e a temática da sequência didática, é imprescindível fazer um determinado recorte, estabelecendo certos limites que constituem o objeto de estudo. O critério básico para determinar o recorte pode ser: uma área de conhecimento, um tema específico ou uma tarefa em grupo. Sob essa perspectiva a autora apresenta nos capítulos 6 a 10 cinco exemplos de sequências didáticas.

### 6 Personagem Prototípico do Conto

A professora Carla trabalha com alunos de 3 a 4 anos. Seu objetivo foi fazer com que seus alunos avançassem na aprendizagem como bons ouvintes de contos. Para tanto ela partiu de algumas premissas: não permitia interrupções durante a leitura; não agregava explicações; sentavam-se cômoda e relaxadamente; atenuava a iluminação da sala; escolhia versões originais, de boa qualidade, com vocabulário realmente literário, bem estruturado – início, trama central e desenlace; presença de elementos fantásticos; não mostrava as imagens. Isto porque ela acreditava que o objetivo exclusivo da leitura de textos literários é o prazer. Inicialmente parecia. No entanto, ela foi incorporando, gradualmente, hábitos e promovendo mudanças que despertaram o interesse das crianças, além de impor algumas normas. Quando todos estavam participando satisfatoriamente, Carla elaborou a sequência didática. Detectou o personagem de maior interesse das crianças: as fadas. Organizou a sequência em três fases:

- 1ª) Leitura de contos com fadas. Comentários e análises desses personagens;
- 2ª) Escrita individual de contos nos quais apareçam fadas;
- 3ª) Edição de um livro de contos de fadas.

As atividades desenvolvidas foram: na primeira fase, leitura, seguindo suas premissas, e elaboração de um cartaz – o quadro das fadas – onde anotavam as características das fadas de cada conto. A segunda fase foi a da escrita dos contos. Como nenhum membro do grupo escrevia de maneira convencional – tinha desde uma escrita indiferenciada até escritas silábicas – a professora sentava-se junto a cada um para realizar a transcrição. Nesta fase a professora promoveu uma reflexão em relação ao tamanho das palavras, organizou um fichário com os nomes dos personagens, promoveu a leitura pelos autores e finalizou com a “reescrita” dos contos. À terceira fase coube a edição, a apresentação e o uso social do livro elaborado. A professora sabia que quanto mais relevante fosse essa fase, maior seria o entusiasmo com a proposta seguinte. Análise da sequência didática: está centrada na linguagem escrita; o tipo de texto é o conto, com uma fase de trabalho sobre o sistema de numeração. Embora os alunos tivessem participado da elaboração de letreiros e cartazes isso não indica que tenham se constituído em objetos de reflexão e análise. Em relação aos contos, foram quatro as propriedades centrais: modo de leitura, as personagens prototípicas, a estrutura e o suporte.

## 7 Reunião de Pais

A professora Marta trabalha com uma turma de cinco anos. Seu objetivo foi realizar a primeira reunião com os pais, a fim de informá-los sobre a modalidade de trabalho, trocar pontos de vista, estabelecer algumas formas de intervenção e abordar algum outro tema que ela e os alunos achassem conveniente. Junto com seus alunos planejou a reunião. Pediu opiniões sobre o que eles gostariam que fosse contado a seus familiares, tomou nota das propostas dos alunos, e assim delimitou os temas centrais, horário e data da reunião. O passo seguinte foi a elaboração dos convites, a partir de modelos que foram lidos e analisados. O modelo escolhido foi escrito na lousa, após debates e sugestões foi reelaborado e copiado pelos alunos. Nesta ocasião a professora aproveitou para promover uma reflexão sobre tipos de letra. Agora tinham que organizar a reunião. Decidiram que fariam uma exposição dos trabalhos plásticos realizados pela turma. Depois de rever todos os trabalhos, listaram as técnicas que conheciam, escolheram e revisaram os trabalhos, montaram a exposição, organizaram o espaço, fixaram cartazes explicativos sobre as técnicas plásticas, decoraram o espaço e prepararam o lanche que serviriam aos participantes. Análise da sequência didática: trata-se de uma tarefa complexa realizada pelo grupo. Em relação à linguagem escrita, abordou o texto epistolar, especificamente o convite; em relação às artes plásticas obteve um avanço nas distintas técnicas conhecidas; ainda que tenham feito certos cálculos matemáticos estes não caracterizaram situações didáticas geradoras de avanços; em relação ao texto epistolar foram três as propriedades centrais: modo de leitura, estrutura e léxico.

## 8 O Fundo do Mar

A professora Lúcia trabalha com uma turma do ensino fundamental. Ao propor a eles um estudo sobre o fundo do mar percebeu que não tinham conhecimentos anteriores e nem curiosidade sobre o tema; porém, ela decidiu prosseguir. Organizou um cartaz com duas colunas – o que sabemos e o que queremos saber – e como não houvesse iniciativa dos alunos, ela mesma começou com algumas anotações. A professora assumiu esse papel porque acreditava que “o papel do professor não pode limitar-se ao de um mero transmissor de informação”, pois uma coisa é ser mero transmissor e outra é negar aos alunos as informações que não têm. Ela cuidou de despertar o interesse da turma que acabou se envolvendo e à medida que coletavam os materiais, surgiam mais perguntas e mais informações que eram agregadas ao quadro inicial.

Quando ambas as listas tinham cerca de dez anotações, Lúcia organizou a turma em duplas e trios, cada qual encarregado de verificar uma informação e responder a uma pergunta. Revisaram, selecionaram e distribuíram os materiais que já possuíam. As dúvidas e questões eram levadas para o círculo de discussão comum. Para expor os trabalhos, revisaram e organizaram, também, textos publicitários. Durante a exposição o quadro inicial foi colocado para que todos pudessem agregar informações e perguntas nas colunas. Análise da sequência didática: quanto à linguagem escrita o tipo de texto trabalhado foi o expositivo, com uma parcial aproximação com texto publicitário; com relação ao tema, destacou-se a existência da vida marinha; em relação ao texto expositivo, foram quatro as propriedades centrais: modo de leitura, relação título/conteúdo como organizadores do texto; relação imagem/texto; e extensão dos textos.

## 9 Pintores

A professora Carmem trabalha em uma escola rural com alunos de 4 a 9 anos. Embora não tivesse nenhum conhecimento sobre os pintores consagrados, professora

resolveu pôr em prática a proposta que fora apresentada em um seminário de formação docente. Considerando que o vínculo afetivo do docente com a temática é uma variável determinante, Carmem começou a buscar e revisar reproduções de obras de arte. Sentindo-se atraída por algumas obras de Pablo Picasso decidiu que trabalharia este pintor com seus alunos. Propôs o tema e durante as semanas seguintes desenvolveram dois tipos de atividades: reunir mais reproduções, além daquelas que ela havia levado; recolher e ler fragmentos de biografias sobre Picasso. Nas atividades de leitura a professora chamou a atenção para a frequência de verbos e para o tempo verbal empregado nos textos. Trabalhou a estrutura das biografias, os sinais de pontuação, um fichário com o título das obras, reprodução das obras, sistema de medidas e proporção. Foram desenvolvidas diferentes atividades considerando a diferença de idade dos alunos. Finalizaram com uma exposição na qual os quadros pintados pelos alunos foram vendidos e o dinheiro arrecadado doado a uma ONG.

Análise da sequência didática: o tipo de texto trabalhado foi o biográfico; alunos avançaram em aspectos vinculados com a atividade plástica; aprenderam sobre um pintor consagrado; quanto à matemática houve avanços significativos referentes à reflexão sobre proporção e medição; com respeito às atividades de contar os cartões e colocar os preços nas reproduções, ambas foram excessivamente pontuais, sem um o rigor e a consistência necessários para considerá-los como aporte para o conhecimento; em relação ao texto biográfico, foram cinco as propriedades centrais: o suporte, a estrutura, variadas extensões, categorias gramaticais e tempos verbais.

## 10 Contos Clássicos

A professora Aline trabalha com alunos de 4 e 5 anos. Aproveitando-se do interesse de seus alunos pelos contos clássicos, a professora elaborou uma sequência didática acerca deste tema. Foram realizadas leituras de vários contos; às vezes essas leituras eram interrompidas e as crianças deveriam criar a continuação da história que no dia seguinte era comparada com a versão original. Foram feitas atividades envolvendo a análise dos títulos sem conhecer o conteúdo; leitura e análise do conto, sem conhecer o título; leitura e análise de diferentes versões de um mesmo conto estabelecendo-se quadros comparativos entre eles. Ao final dessas atividades os alunos escreveram o seu próprio conto que também foram lidos e comparados entre eles e com as versões “oficiais”. Trabalharam ainda a biografia dos diferentes autores de um mesmo conto e, no sistema de escrita, a separação das palavras e o uso de letras iniciais maiúsculas. Análise da sequência didática: o a sequência se sentou exclusivamente na linguagem escrita, o tipo de texto trabalhado foi o conto clássico; em relação ao conto, foram três as propriedades centrais: modo de leitura, autor e relação imagem/texto.

## 11 Sobre as Sequências Didáticas Apresentadas

A função dos diferentes tipos de texto é trabalhada nas cinco sequências didáticas, pois cada tipo de texto se lê e se escreve na escola com a mesma função que tem no uso social. No entanto, em certas ocasiões, podem-se complementar com momentos didáticos específicos. Também nas cinco sequências didáticas, propicia-se o avanço dos alunos em relação ao sistema de escrita.

A inclusão das cinco propostas tem por objetivo oferecer um panorama mais amplo para a análise, colocando em evidência as sustentações teóricas dessa proposta de alfabetização. Também objetiva oferecer modelos ao professor que encontra dificuldades para projetar seu trabalho e às

vezes tem de escolher propostas já elaboradas para, progressivamente, ir avançando na elaboração de suas próprias sequências didáticas.

A escolha do conto como eixo articulador em duas sequências deve-se a que esse é um tipo de texto muito usado nas salas de aula. O elemento inovador consiste na maneira de aproveitar o conto na tarefa de alfabetização. Concluindo, afirma Nemirovsky, cabe ao professor indagar sobre as opções com uma autêntica atitude reflexiva e comprometida, pois é no conjunto dessas ações que o trabalho docente torna-se um espaço de crescimento profissional e pessoal.

**OLIVEIRA, Zilma Ramos de  
e outros. O trabalho do  
professor na educação  
infantil. São Paulo: Biruta,  
2015**



### **Currículo E Proposta Pedagógica Na Educação Infantil**

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares.

Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão 'projeto pedagógico' para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. Ocorre que hoje todos os níveis da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e rediscutindo suas concepções de currículo. Com isso, as críticas em relação ao modo como a concepção de currículo vinha sendo trabalhada nas escolas não ficam restritas aos educadores da Educação Infantil, mas são assumidas por vários setores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, etapas que, inclusive, estão também revendo suas diretrizes curriculares.

Por sua vez, nos últimos anos, foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Finalmente, a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico.

O projeto pedagógico é o plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico.

Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs, é entendido como "as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças". O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e

permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

O cotidiano dessas unidades, como contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.). Tal organização necessita seguir alguns princípios e condições apresentados pelas Diretrizes.

### **A VISÃO DE CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO**

Um conjunto de representações, valores e conceitos que expressam alguns pontos de consenso na área em relação à criança e ao papel do professor face aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças está por trás das orientações defendidas pelas Diretrizes.

A criança, centro do planejamento curricular, é considerada um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. A maneira como ela é alimentada, se dorme com barulho ou no silêncio, se outras crianças ou adultos brincam com ela ou se fica mais tempo quietinha, as entonações de voz e contatos corporais que ela reconhece nas pessoas que a tratam, o tipo de roupa que ela usa, os espaços mais abertos ou restritos em que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, etc. – são elementos da história de seu desenvolvimento em uma cultura.

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez.

Outro ponto importante em relação à aprendizagem infantil considera que as habilidades para a criança discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar um coleguinha que



chora etc., não são fruto de maturação orgânica, mas são produzidas nas relações que as crianças estabelecem com o mundo material e social, mediadas por parceiros diversos, conforme buscam atender suas necessidades no processo de produção de objetos, ideias, valores, tecnologias.

Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

Quando o professor ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas – tais como empilhar blocos, narrar um acontecimento, recontar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora, etc. – são criadas condições para desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiências de aprendizagem e desenvolvimento diferentes de crianças que têm menos oportunidades de interação e exploração.

Face essa visão de criança, o desafio que se coloca para a elaboração curricular e para sua efetivação cotidiana é transcender a prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto.

O impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades. Em função disso, a preocupação básica do professor deve ser garantir às crianças oportunidades de interação com companheiros de idade, dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas de que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas.

À medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis.

Além de reconhecer o valor das interações das crianças com outras crianças e com parceiros adultos e a importância de se olhar para as práticas culturais em que as crianças se envolvem, as DCNEIs ainda destacam a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana.

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo a sobre si mesmas e por à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação infantil, a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade.

O campo de aprendizagens que as crianças podem realizar na Educação Infantil é muito grande. As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as

possibilidades das crianças viverem a infância e aprender a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir e recontar histórias lidas, ter iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para problemas e conflitos, ouvir poemas, conversar sobre o crescimento de algumas plantas que são por elas cuidadas, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, brincar de faz-de-conta de casinha ou de ir à venda, calcular quantas balas há em uma vasilha para distribuí-las pelas crianças presentes, aprender a arremessar uma bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, cuidar dos colegas que necessitam ajuda e do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, e formular um sentido de si mesmo.

Finalmente, considerar as crianças concretas no planejamento curricular das instituições de Educação infantil significa também compreender seus grupos culturais, em particular suas famílias. Creches e pré-escolas, ao possibilitar às crianças uma vivência social diversa da experiência no grupo familiar, desempenham importante papel na formação da personalidade da criança. É bom lembrar, no entanto, que os contextos coletivos de educação para crianças pequenas diferem do ambiente familiar e requerem formas de organizá-lo diferentes do modelo de substituto materno, anteriormente usado para analisar o trabalho em creches e escolas maternais.

As instituições precisam conhecer a comunidade atendida, as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, as crenças e manifestações dessa comunidade, enfim, os modos de vida das crianças vistas como seres concretos e situados em espaços geográficos e grupos culturais específicos. Esse princípio reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular.

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação, tendo em vista o Projeto Político-pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

Fonte: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕEM AS NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS?

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.) et. al. O trabalho do professor na Educação Infantil. São Paulo: Biruta, 2012

**PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.).  
Didática da matemática:  
reflexões psicopedagógicas.  
Porto Alegre: Artmed, 1996**



O trabalho compõe o capítulo 5 *O Sistema de Numeração: Um Problema Didático*, o grande responsável pela divulgação da obra no Brasil. Essa investigação trouxe respostas para muitas das indagações que fazíamos sobre o ensino dos números, em especial, na Educação Infantil. A pesquisa permitiu que enxergássemos os processos pelos quais toda criança passa ao tentar entender o funcionamento do sistema de numeração.

Considerando os resultados da investigação, as autoras questionam o enfoque usual do tema e, em seguida,

apresentam uma série de situações didáticas que podem ser desenvolvidas com os estudantes em classe.

No capítulo 4 *Os Diferentes Papéis do Professor*, o francês Guy Brousseau, pioneiro da didática da disciplina, fala sobre as diversas funções que um educador assume em diferentes momentos do desenvolvimento de uma sequência didática. Ele expõe conceitos fundamentais da teoria das situações didáticas, como situação a didática e devolução. O texto concentra muitas das ideias difundidas hoje não só no ensino da Matemática como também de outras disciplinas. Outros textos apresentam temas importantes, como o significado do cálculo mental.

### 1. Matemática para não-matemáticos Luis A. Santaló

“A missão dos educadores é preparar as novas gerações para o mundo em que terão que viver. Isto quer dizer proporcionar-lhes o ensino necessário para que adquiram as destrezas e habilidades que vão necessitar para seu desempenho, com comodidade e eficiência, no seio da sociedade que enfrentarão ao concluir sua escolaridade.”

Tendo em vista a constante mudança a que somos expostos socialmente, a escola tem o papel de participar ativamente e se integrar com essa metamorfose constante. É vale usar todos os recursos possíveis. A educação informal é a que tem mais peso visto que na maior parte do tempo o estudante não está exposto exclusivamente ao ambiente acadêmico.

O educador deve então ter um vasto conhecimento do “mundo real” para que lhe seja possível tornar o processo ensino-aprendizagem mais interessante. O educando é diuturnamente bombardeado com informações mil e deve estar apto a filtrar tais informações e reter aquilo que lhes for útil. O educador ao mostrar a amplitude do que é ensinado e sua aplicação faz com que exista uma maior motivação da parte do educando.

Devido a maior facilidade no acesso às informações, hoje a escola deve se mostrar interessante para que exista um prazer vinculado ao compromisso de participar do que é proposto.

Vale ressaltar que o **ensino ideal não é aquele que robotiza o educando**, é aquele que permite a reflexão acerca do que é ensinado e aplicação no cotidiano do educando e do educador. Reflexões múltiplas e bilaterais permitem maior acesso ao conhecimento e grande motivação em aprender cada vez mais.

O tópico “matemática para não-matemáticos” entra no instante em que todas as áreas conhecidas possuem algum vínculo, seja ele claro ou não, com a matemática. E a possibilidade de interpretar e encontrar tal vínculo deve ser um dos agentes motivadores ao ensino e aprendizado.

Enfim deve-se selecionar entre todas as matemáticas clássica e a moderna, a que possa ser útil para os alunos, levando-se em conta o seu valor formativo (ajuda a estruturar o pensamento e a agilizar o pensamento dedutivo) e o seu papel como ferramenta para a atuação diária, de acordo com a realidade de cada um, buscando “formar informando” ou “informar formando”. A função do professor é ensinar o aluno a aprender. Através de uma didática do ensino da matemática que estimule a criatividade, onde o aluno possa perceber que é como um edifício em construção que necessita constantemente de adaptações e modificações. Basear-se sempre na solução de problemas, como é o princípio da própria matemática, devendo o professor propor ao aluno montar problemas.

### 2. A didática da matemática Grecia Gálvez

O objetivo da didática da matemática é analisar as situações didáticas envolvidas, fazendo -se necessário desenvolver uma metodologia específica para esse fim, deve-se distinguir quatro tipos de situações nos processos didáticos que organiza:

- as situações de ação, nas quais se gera uma interação entre os alunos e ao meio físico;
- as situações de formulação, cujo objetivo é a comunicação de informações entre os alunos;
- as situações de validação;
- as situações de institucionalização, destinadas a estabelecer convenções sociais.

O objetivo do entendimento da matemática é o entendimento dos fenômenos e processos relativos ao ensino da matemática para que se possa controlá-los no sentido de otimizar a aprendizagem. As práticas devem fazer com que os alunos fazendo funcionar o saber.

Os alunos responsabilizam-se pela organização de sua atividade para resolver o problema proposto, isto é, formulem projetos pessoais, onde as atividades estão orientadas para a obtenção de um resultado, preciso, previamente explicitado, e que pode ser identificado facilmente pelos próprios alunos que devem antecipar e a seguir verificar o resultado da aprendizagem.

A resolução do problema formulado envolve tomadas de decisões pro parte dos alunos e a possibilidade de conhecer diretamente as consequências de suas decisões com a finalidade de modificá-las, e adequar ao objetivo perseguido. Permite que os alunos tentem resolver o problema várias vezes.

Os alunos podem recorrer a diferentes estratégias para resolver o problema formulado, estratégias que correspondem a diversos pontos de vista a respeito do problema. É indispensável que, no momento de formular o problema, os alunos disponham ao menos de uma estratégia para que possam compreender o enunciado e dar início a sua atividade de busca de solução.

A manipulação da variáveis de comando permite modificar as situações didáticas bloqueando o uso de algumas estratégias e gerando condições para o surgimento e estabelecimento de outras.

Os alunos estabelecem relações sociais diversas: comunicações, debate ou negociações com outros alunos e o professor, como a análise de situações didáticas objetiva conhecer e controlar os fenômenos ao ensino da matemática.

Um dos objetivos principais do ensino de matemática é carregá-lo de significado, dar-lhe sentido para o aluno, definindo-o pela situação em que é realizado. Existem três modelos de aprendizagem:

- Modelo normativo – é centrado no conteúdo, e visa transmitir um saber aos alunos, sendo a pedagogia a arte de comunicar. O professor mostra as noções, as introduz e dá os exemplos, e o aluno aprende, escuta, presta atenção, trina, exercita e depois aplica. O saber já está construído, finalizado
- Modelo iniciativo: é centrado no aluno, e parte dos interesses dos mesmos. O professor escuta o aluno, estimula sua curiosidade, o encaminha a ferramentas de aprendizagem, responde a suas demandas, o aluno busca, organiza, estuda e aprende. O saber é vinculado às necessidades da vida e do ambiente.
- Modelo aproximativo: é centrado na construção do saber pelo aluno, propondo-se a partir de concepções do próprio aluno. O professor propõe e organiza diversas situações, propondo adequadamente os elementos convencionais do saber, o aluno ensaia, busca, propõe soluções, confronta com os colegas, defende-as e discute. O saber é considerado dentro de sua lógica própria

### 4. Os diferentes papéis do professor Guy Brousseau

São ressaltadas as diversas funções que um educador assume em diferentes momentos do desenvolvimento de uma sequência didática.

Conceitos fundamentais da teoria das situações didáticas, como situação a didática e devolução. O texto concentra muitas

das ideias difundidas hoje não só no ensino da Matemática como também de outras disciplinas.

Os diferentes papéis do professor, deve propor aos alunos situações de aprendizagem a fim de que elabore seus conhecimentos como resposta a uma pergunta específica, mobilizadora.

A situação didática deve conduzir o aluno a fazer o que se busca, porém ao mesmo tempo, não deve conduzi-lo. Isto porque se a resposta se deve exclusivamente as virtudes da situação, nada deve às qualidades dos alunos.

Dividir com dificuldade ou dificuldade de dividir: O ensino das operações matemáticas baseado na comunicação de um procedimento de cálculo associado posteriormente a um pequeno universo de problemas que, supõe-se darão conta. Os algoritmos são aprendidos sabendo-se que vão servir para resolver problemas, porém desconhecem de que problemas tratam.

A representação da divisão não pode reduzir-se ao conhecimento de uma estratégia de soluções acompanhadas de um suposto sentido ou significado que permite aplicá-la, porém implica a capacidade de controlar várias estratégias, passando de uma a outra, segundo as circunstâncias. A resolução de problemas e em particular utilização de seus procedimentos no lugar do outro.

### ***O cálculo mental deve estar presente na escola desde muito cedo.***

*A geometria, a psicogênese das noções espaciais e o ensino da geometria na escola primária. A autora, neste texto, traz a discussão da geometria como base de uma série de atividades humanas e sua relação com a psicogênese das noções espaciais e seu ensino na escola primária. É só a partir do momento que a criança progride na possibilidade de deslocar-se e de coordenar suas ações, vai aprendendo o espaço circundante a estas ações como uma propriedade delas. Com isso, organiza seus deslocamentos em relação aos objetos. Para Piaget, a base do conhecimento matemático se encontra no processo de abstração reflexiva, que se origina nas próprias ações do sujeito sobre os objetos, à diferença da abstração empírica, que permite a apreensão das propriedades dos objetos. Para Gálvez "a introdução de conceitos geométricos, de acordo com os programas, deve organizar-se em três momentos:*

*1. Apresentação do "novo objeto" aos alunos, os quais o veem, o distinguem de outros objetos que já conhecem e aprendem sua denominação científica (geométrica).*

*2. Exercitação no traçado deste novo objeto, seguindo a sequência: traçado sobre o piso mediante deslocamento corporal ou emprego de cordas, traçado sobre a classe manipulando objetos finos e compridos (como canudinhos) e traçado com lápis sobre papel.*

*3. Aplicações em atividades que supõem que o objeto novo já tenha sido assimilado." Para que o ensino possa ser bem planejado, os professores precisam se colocar as questões:*

*- Como preparar a passagem da geometria de observação para a geometria dedutiva?*

*- Como compatibilizar o caráter variável, aproximado, dos resultados obtidos empiricamente, com o caráter único, exato, dos resultados conseguidos através do cálculo?*

*- Como garantir a compreensão dos procedimentos algoritmizados que os alunos devem aprender?*

*- Como coordenar a conceitualização dinâmica dos objetos geométricos com sua conceitualização estática?*

*- Como organizar a passagem da linguagem natural até a linguagem matemática?*

*- Como relacionar as aquisições no âmbito das relações espaciais com as aquisições no domínio das relações numéricas?*

*Fundamental é repensar as práticas de sala de aula que utilizam as noções de geometria e espaço apenas relacionados à memorização de nomes. Essas noções devem ser trabalhadas de forma significativa.*

### **5. O sistema de numeração: um problema didático.**

O capítulo cinco do livro de Parra tem como objetivo mostrar o estudo feito com cinquenta crianças de cinco a oito anos, que permitiu analisar quais os aspectos do sistema de numeração que as crianças consideram relevantes ou de seu interesse, que ideias essas crianças têm acerca dos números, quais problemas constroem, que alternativas usam, o que elas percebem e sabem da matemática. Para muitos a matemática é um "bicho-de-sete-cabeças", apesar dos diversos recursos didáticos, as crianças tem extrema dificuldade no processo de aquisição do sistema numérico. Com isto, as autoras realizaram entrevistas clínicas com duplas de crianças, fazendo indagações sobre seus conhecimentos na escrita numérica, que nos permite analisar que o enfoque que tem se dado ao ensino do sistema de numeração nas salas de aula muitas vezes causa confusão para as crianças, e que existem novas modalidades de ensino que facilitam a compreensão desta notação numérica.

A partir destas entrevistas, notou-se que embora as crianças não reconheçam as unidades, dezenas e centenas, elas criam um critério de comparação para saber se um número é maior ou menor que o outro, assim como a posição dos algarismos cumpre uma função relevante em nosso sistema de numeração. Percebeu-se também que embora não conheçam as regras do sistema são capazes de elaborar hipóteses referentes às consequências dessa regra (ex.: a vinculação entre a quantidade de algarismos ou sua posição e o valor do número) e utilizá-las como critérios válidos de comparação de números.

Outra questão que merece destaque é a confusão feita entre a numeração falada e a numeração escrita, onde as crianças escrevem aquilo que ouvem, por exemplo: duzentos e trinta e cinco, escrevem 20035. Esta relação numeração falada/numeração escrita apareceu diversas vezes nas entrevistas, o que nos faz refletir que as crianças supõem a vinculação destas duas formas de escrita, e reproduzem isto tanto no português (ex.: muitos, caça, família), como na matemática. Após as entrevistas e algumas reflexões sobre os resultados obtidos, as autoras tomaram consciência que de estes conflitos são comuns na infância, porém existem ferramentas para superar essas dificuldades. Outra questão que foi colocada em evidência é a capacidade das crianças de criar estratégias em relação à notação numérica, por mais que não entendam, elas fazem perguntas, criam problemas e superam conflitos.

Após a leitura desta parte do capítulo, foi possível fazer uma reflexão acerca da matemática nos primeiros anos de vida das crianças; é um processo complexo, onde existem diversas confusões e trocas, portanto é importante analisarmos e refletirmos sobre a didática usada em sala de aula, ver se os métodos tradicionais usados têm o resultado esperado. É interessante despertar o interesse para a matemática, mostrando sua utilidade no dia-a-dia, jogos envolvendo números, problemas do cotidiano, listagem de preços, calendários, notas fiscais, endereços, etc, tornando assim o ensino da matemática lúdico, prendendo a atenção do aluno, desmistificando o "monstro" que ainda existe por trás do ensino matemático.



**PENTEADO, Heloísa Dupas.**  
**Metodologia de História e**  
**Geografia. São Paulo: Cortez,**  
**2011. (Capítulos 1, 2 e 3).**  
**PENTEADO, Heloisa Dupas.**  
**Metodologia do ensino da**  
**história e geografia. SP:**  
**Cortez, 1994**



## Capítulo 1 : As Ciências Humanas

Iniciamos o nosso estudo de Metodologia do Ensino de História e Geografia situando estas disciplinas num quadro mais geral das Ciências Humanas, ao qual pertencem. Verificaremos, a seguir, como as Ciências Humanas têm-se configurado no ensino de 1º grau e qual a contribuição que têm a dar na formação dos alunos.

### Área do conhecimento humano

Para nos situarmos dentro da perspectiva de trabalho pedagógico aqui proposta, é necessário precisar a natureza e importância específicas das disciplinas com cuja metodologia de ensino trabalharemos e examinar a contribuição das Ciências Humanas na formação do aluno das séries iniciais do curso de 1.º grau.

As Ciências Humanas compreendem uma área do conhecimento humano alimentada pelo saber produzido por várias ciências — Sociologia, Antropologia, História, Geografia, Economia e Política, entre outras — todas têm como objeto de estudo o homem em suas relações: entre si, com o meio natural em que vive, com os recursos já criados por outros homens através dos tempos. Cada uma delas, por sua vez, especializa-se em determinados aspectos desse seu objeto de conhecimento, que é muito amplo.

A Geografia privilegia as relações do homem com o espaço em que está situado. Busca compreender tanto as características do espaço natural em que os homens se situam — campo de preocupações da chamada Geografia Física — como o uso que eles fazem desse espaço, através das relações que mantêm entre si — campo de preocupações da Geografia Humana. Ao buscar essa compreensão, a Geografia recorre a conhecimentos produzidos por outras Ciências Humanas, como a Sociologia, a Economia etc., e também a conhecimentos produzidos pelas Ciências da Natureza, ou Ciências Físicas, Químicas e Biológicas.

A Sociologia focaliza as relações que os homens travam entre si, no seu espaço e no seu tempo. Busca compreender as relações de trabalho, familiares, de lazer, religiosas, de poder, bem como a inter-relação dessas relações na sua organização e funcionamento simultâneos. Para isso recorre ao conhecimento produzido por outras Ciências Humanas como a Economia — que tem como centro de seus estudos as relações de produção e distribuição de bens necessários à sobrevivência

—, a Política — que busca apreender as relações de dominação, subordinação e resistência desenvolvidas pelos agrupamentos humanos na sua convivência etc.

A Antropologia centraliza seus estudos nos homens e nos produtos de suas ações. Empenha-se em adquirir conhecimentos sobre o ser humano enquanto uma espécie animal, dentro da escala zoológica — campo de preocupações da chamada Antropologia Física — e também sobre as criações humanas — campo de preocupações da chamada Antropologia Cultural. Utiliza tanto

conhecimentos produzidos por outras Ciências Humanas, como a Sociologia, a História e a Economia, como

conhecimentos produzidos pelas Ciências da Natureza ou Ciências Físicas, Químicas e Biológicas.

A História procura estudar o homem através dos tempos, nos diferentes lugares em que tem vivido. Investiga permanências e mudanças ou transformações de seu modo de vida, no empenho de compreendê-las. Nesse trabalho conta com o conhecimento produzido por outras Ciências Humanas, como a Sociologia, a Antropologia, a Economia, a Política etc.

Estes exemplos bastam para mostrar que as Ciências Humanas formam uma intrincada teia de conhecimentos. As divisões de seus campos de trabalho constituem um recurso didático que viabiliza a abordagem ou o tratamento científico da realidade. Esta, de fato, é um todo que não se pode decompor, que o homem tenta compreender para colocar a serviço do seu viver e do seu bem-estar.

O mesmo se pode dizer a respeito da divisão entre Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Ambas se alimentam mutuamente na tarefa comum de construção do conhecimento científico da realidade. Este se distingue dos diferentes tipos de conhecimento ou compreensão da realidade por ser produzido através de um trabalho organizado, segundo normas observadas precisa e sistematicamente.

De acordo com essas normas, parte-se sempre da observação metódica do objeto que se pretende conhecer, e da coleta de dados ou informações significativas para a compreensão do aspecto que está sendo focalizado. Na etapa seguinte, procede-se à análise das informações coletadas, o que conduz à última etapa do trabalho: a construção de conceitos e generalizações. Esses conceitos e generalizações tanto podem reforçar os conhecimentos produzidos anteriormente, como podem ampliar, modificar ou mesmo negar os conhecimentos já existentes. Constituem também pontos de partida para novas investigações.

A produção do conhecimento compreende, pois, um processo de trabalho, atualmente organizado por uma "divisão do trabalho" entre cientistas de diferentes especialidades. No presente momento da história das ciências, essa divisão tem a função de viabilizar a ação humana de produção do conhecimento científico. Não impede, contudo, e chega mesmo a requerer, o recurso aos saberes produzidos em outros campos, ou a construção de equipes interdisciplinares de trabalho. Isso porque a própria indivisibilidade da realidade exige sempre a volta ao todo, à compreensão abrangente.

### As Ciências Humanas no 1º grau

Tradicionalmente as Ciências Humanas encontram-se inseridas na educação básica (curso primário e curso ginasial, antes de 1971, e curso de 1º grau após essa data) através das disciplinas História e Geografia.

Essa redução das Ciências Humanas às disciplinas História e Geografia é motivo de preocupação. Embora essas duas ciências tenham grande importância na formação do educando, as Ciências Humanas não se reduzem a duas. Sabemos também que:

a escola, e principalmente a escola básica, de 1.º grau (direitos de todos e dever do Estado), constitui um canal social do acesso da população ao conhecimento sistematizado, organizado, já produzido pelas Ciências;

a oportunidade de acesso da população ao conhecimento produzido pelo conjunto das Ciências da Natureza, através da escola, vem sendo de alguma maneira garantida, embora também aqui tenham sido acionados mecanismos que desqualificam esse ensino. O conhecimento científico, em si desmistificador pela sua própria natureza e modo de produção, é um saber ameaçador. Propicia ou provoca, em quem se inicia nele, inquietação, curiosidade. Pode conduzir ao ato de "indagar";

o acesso da população ao conhecimento produzido pelas Ciências Humanas vem sendo negligenciado, ao longo de nossa educação escolarizada, por razões sociais e históricas. Para



herdeiros de um passado colonialista, e de regimes autoritários de governo, entremeados de regimes populistas, entender a realidade sociocultural como um fato "natural" — e, portanto, "dado" — propicia, senão mesmo garante, o "fatalismo" com que a população enfrenta as situações de injustiça social que compõem o seu cotidiano.

Com a Lei 5692/71 foram introduzidos os "Estudos Sociais" no curso de 1.º grau. Segundo a Lei e o Parecer 853/71, "Estudos Sociais é uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas — Antropologia, Sociologia, Política, Economia — como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando."

Destacavam-se nessa colocação legal, pela sua importância, três aspectos:

as Ciências Humanas como instrumento necessário para a compreensão da História. Ao que acrescentamos: como instrumentos imprescindíveis à compreensão da realidade do educando, ou seja, à compreensão de sua realidade social, no momento histórico por ele vivido;

as Ciências Humanas como instrumento necessário para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando. Entendemos por "ajustamento" um processo altamente dinâmico, que se configura em "ação-reação-transformação";

a ideia de "área de estudos" interdisciplinar, importante pela possibilidade que criava de trabalho integrado entre profissionais de diferente formação, o que introduzia uma probabilidade de superar o corporativismo que caracteriza a organização do trabalho escolar e, também, nossa própria formação, marcada pelo corporativismo das instituições que nos educaram.

O Conselho Federal de Educação, ao desconhecer a existência dos professores competentes para trabalhar nesta área e aprovar a criação dos cursos de nível superior de Estudos Sociais, transformou uma "área de estudos" em "disciplina". Com a pretensão de introduzir elementos das Ciências Humanas — o que não conseguiu —, descaracterizou a História e a Geografia.

Disperdiçou-se com esta medida: a importância dos conhecimentos de História e Geografia; a contribuição das demais Ciências Humanas; a rica ideia de "área interdisciplinar" de estudos.

Esse desperdício traduziu-se de maneira evidente na disciplina Estudos Sociais, que foi então implantada no curso de 1.º grau, ao longo de suas oito séries, com programas tipo "coquetel cultural".

Nossa realidade, pelo que demonstrou a implantação da Lei 5692/71, pelo que conhecemos dela a partir de nossa prática como professores, ainda não permite a realização da ideia de uma "área de estudos" interdisciplinar. A própria estrutura e organização da escola oficial é um empecilho, até pelo simples fato, para não citarmos outros, de que os professores não se encontram, não têm horários comuns de permanência, e suas horas de contratação para trabalhos fora da sala de aula são reduzidíssimas, não permitindo, quando existentes, que dêem conta sequer da tarefa de preparar aulas ou corrigir trabalhos.

Os doze anos de vigência da disciplina Estudos Sociais, no curso de 1.º grau, encarregaram-se de demonstrar o que acabamos de considerar.

O desagrado com o ensino das Ciências Humanas no curso de 1.º grau não data, porém, de 1971. Remonta ao período anterior, em que História e Geografia eram trabalhadas de maneira estanque, desvinculadas entre si e da realidade do aluno que a estudava, não dando conta de uma visão global da vida do ser humano, de sua existência em sociedade.

Diante disso, é necessário examinar a contribuição das Ciências Humanas na formação do aluno dos cursos de 1.º

grau, a partir da perspectiva que aqui se propõe, a fim de oferecer uma contribuição real a essa área de ensino, e não apenas uma alternativa a mais para confundir este já tão emaranhado campo de trabalho.

(...)

## Capítulo 2: Eixos geradores do conhecimento

Neste capítulo são apresentados os fundamentos que dão suporte à proposta de ensino de História e Geografia, desdobrados nos seguintes tópicos:

uma problematização e análise das formas de atuação correntes no ensino destas disciplinas;

uma apresentação da estrutura conceitual básica da área de Ciências Humanas, instrumento com que atuaremos na construção de um novo ensino;

uma análise dos conceitos básicos, a partir das condições internas e externas de aprendizagem, que orientará a sequência de trabalho com eles ao longo das quatro séries.

História e Geografia no 1.º grau: formas de atuação nas séries iniciais

Diferentes formas de atuação com as Ciências Humanas nas séries iniciais de 1.º grau caracterizam a história desse trabalho em nossas escolas.

Listas de heróis desvinculados de seu contexto, agindo de maneira inusitada, surpreendente e benévola, em datas aleatórias, já marcaram os procedimentos de ensino em História.

O apego à ordem cronológica dos acontecimentos, seqüenciados linearmente, como se a história se desenvolvesse num sentido único, constitui outro filão que alimentou esses trabalhos.

Conduta semelhante orientou o ensino de Geografia. Extensas listas de nomes de acidentes geográficos, bem como extensas listas de números — indicando altura de picos e montanhas, altitude de planaltos e planícies, extensão de rios, seus volumes de água, graus de temperatura máxima e mínima de diferentes locais da Terra etc., como se esses dados fossem todos aleatórios e independentes entre si, eternos, constantes e imutáveis — nortearam a docência dessa disciplina, então preocupada com procedimentos meramente descritivos.

A tendência mais recente parece ser o desenvolvimento de temas considerados viabilizadores de abordagens históricas e geográficas integradas. De modo geral, esses temas são dispostos em círculos concêntricos, que se iniciam no estudo da escola e terminam no estudo do mundo, passando sucessivamente pela família, bairro, município, estado, país.

Pelo menos três princípios norteiam essa forma de organização do trabalho com estas disciplinas. Conforme um deles, o processo de aprendizagem do homem ocorre mais facilmente, com maiores rendimentos, quando se faz do "próximo" para o "distante". Um segundo assegura que o processo de aprendizagem dá-se de maneira mais fácil e rendosa quando caminha do "concreto" para o "abstrato". Um terceiro apóia-se na convicção de que nosso processo de aprendizagem realiza-se de maneira mais acessível e eficiente quando se caminha da "parte" para o "todo".

Permeia esses três princípios a ideia de que aprende-se quando se parte do "simples" para o "complexo".

Embora essa ideia seja procedente, é preciso examiná-la mais detidamente, a fim de não fazer dela um uso indevido ou inadequado.

Pode-se considerar como simples um evento composto de poucas variáveis intervenientes entre si. É preciso então identificar o evento que corresponderia a tal critério no campo das Ciências Humanas.

Submetendo a ele a "Escola", tomada supostamente como o evento mais simples a ser estudado, veríamos que ela corresponde, na sequência citada, a uma realidade composta, no mínimo, por variáveis que se situam no âmbito da

competência política estatal, da competência educacional familiar, da competência cultural da sociedade em que se insere e da competência profissional dos professores das áreas de ensino que a integram. Além disso, a escola representa, no início da escolaridade, um meio novo pouco conhecido da vida do educando — se não ameaçador, pelo menos assustador.

Seria o evento "próximo" mais simples do que o "distante"?

Ainda aqui caberia indagar o que é "próximo" e o que é "distante". Seria "próximo" aquilo que se localiza espacialmente mais perto do sujeito? E "distante" o contrário disto?

Em termos de aprendizagem, a experiência tem demonstrado com grande frequência que não se pode fazer essa afirmação de maneira tão absoluta e tranquila. Lidando com crianças de classe média alta da cidade de São Paulo, que diariamente passavam por uma das pontes sobre o rio Tiête em seu trajeto para a escola, tive a oportunidade de constatar que, de maneira bastante geral, não haviam registrado sua existência. No entanto, todas elas tinham gravado em suas memórias o mar e a praia, situados no mínimo a 60 quilômetros da cidade de São Paulo, e aos quais seu acesso não era diário.

Trata-se de um exemplo ilustrativo, ao qual o leitor certamente poderá acrescentar muitos outros, provenientes de sua experiência docente.

Pode-se observar o mesmo em relação ao "concreto" e ao "abstrato".

Seria mais simples o evento "concreto" do que o evento "abstrato"? E o que seria "concreto"? O visível, o palpável, o experienciável?

Fazendo um levantamento linguístico junto à população de uma ilha de difícil acesso, situada no litoral brasileiro, na altura de São Sebastião, estado de São Paulo, alguns pesquisadores constataram que as crianças desta ilha tinham um agudo sentido de percepção para detectar a presença de cobras, abundantes no local. Raramente morriam em consequência de picadas. Porém, quando por qualquer razão iam até o continente, eram vítimas frequentes de atropelamentos por carro em São Sebastião. O que mais visível, audível e palpável: uma cobra ou um carro?

Por ocasião da chegada do homem à Lua, tivemos oportunidade de ouvir de um adulto que testemunhara o fato, via televisão, o seguinte comentário, feito com absoluta seriedade e convicção: "Isso aí não é verdade. É um filme. Senão, como é que vai fazer com o São Jorge?" "Como assim" indaguei. "Ué, o São Jorge não é um santo que mora na Lua e é tão poderoso que matou até o dragão? Então ele lá ia deixar ficarem lá os homens com esse foguete? E ele nem apareceu aí."

"São Jorge" era personagem absolutamente concreto e palpável para esse adulto, embora nunca o tivesse encontrado em "carne e osso", espacialmente próximo a si. Já o "foguete espacial", por ele conhecido apenas através de fotos, figuras ou filmes (como o São Jorge), era apenas foto, figura ou filme. Não era realidade. Não existia.

O que emprestava à figura do santo tanta "factualidade" e "concreticidade", senão a crença depositada por esse adulto em sua existência?

Sobre esse mesmo evento — chegada do homem à Lua — presenciámos conversas de crianças que davam a impressão de que haviam participado pessoalmente do fato, tal o grau de veracidade e concreticidade que atribuíam ao acontecimento. Eram as mesmas crianças que não registraram em suas memórias a ponte por que passavam diariamente em seu caminho para a escola.

O que emprestava ao evento ocorrido tão distante delas, e por elas testemunhado apenas via televisão, tanta "factualidade" e "concreticidade", senão a crença que depositavam na veracidade do fato?

Finalmente resta indagar se seria mais simples aprender partindo-se das partes para o todo.

É preciso considerar que cada parte, de modo geral, se subdivide em outras subpartes, bem como pertence a um todo maior do qual recebe influências e a que também influencia.

Seria realmente mais fácil entender a vida das abelhas começando por observar ou estudar uma das inúmeras "células" de que se compõe a colméia? Mais do que isso: seria possível isolar a "célula" do todo da colméia de que faz parte? E, ainda que possível, esse corte não impediria a compreensão mais ampla da própria "célula", se não recorrêssemos em vários momentos ao todo, já que ignoraria as relações dessa "parte" com o "todo", bem como a dinâmica global que preside esse conjunto chamado "colméia"?

Poderíamos fazer as mesmas perguntas partindo de um outro aspecto do fenômeno considerado. Seria realmente mais fácil entender a vida das abelhas começando por observar ou estudar uma abelha? Seria possível isolá-la do conjunto das demais, partindo, por exemplo, do funcionamento do seu organismo? E, se possível, esse corte não impediria a compreensão se não recorrêssemos em vários momentos ao todo, já que ignoraria as relações de cada uma com as demais e com a própria colméia como um todo (e na qual figuram as células como a menor parte de que se compõe)?

Nas minhas experiências como professora, trabalhando com as séries iniciais do 1.º grau, nunca ocorreu, a não ser excepcionalmente, que as crianças compreendessem que o bairro está dentro do município; este dentro do estado; que o estado está dentro de um país e este dentro de um continente. Ainda que seguisse no trabalho os passos preconizados pela orientação que recebíamos — que se iniciava com um estudo da própria escola, localizando a carteira do aluno em sua sala de aula; a sala de aula em seu respectivo corredor, dentre outras salas; a sala de aula dentro do prédio escolar —, a esperada transferência de compreensão, que apoiava a recomendação metodológica, não acontecia.

O que explicaria tal situação?

Uma primeira resposta seria que entender que um município está dentro de um estado, este dentro de um país, e assim sucessivamente, implicava estabelecer uma relação de inclusão de uma parte num todo ainda desconhecido pelo aluno.

O que seria mais fácil: compor o "todo" formado por um pão de formato e tamanho desconhecidos, a partir de diferentes fatias em que estivesse cortado; ou compor o "todo" formado por um pão de: formato e tamanho conhecidos previamente, a partir das diferentes fatias em que estivesse cortado?

Certamente a segunda situação parece mais acessível.

Na primeira, a falta de visão do todo exigiria comparar as diferentes fatias para ordenar sua sequência provável, num múltiplo fazer e refazer, através mesmo de um processo de ensaio e erro, até descobrir se o pão apresentava, por exemplo, contornos regulares ou contornos irregulares, mas distribuídos com regularidade, para citarmos apenas duas possibilidades.

O que não se diria então de compor um "todo" desconhecido, pela junção de suas partes também desconhecidas, uma vez que bairro, município, etc. são "pedaços" ou "partes" não domináveis pela criança? Ainda que se possa levá-la a caminhar pela divisa de um bairro, ela é engolida pelo "pedaço", já que no momento em que está num ponto deste limite, não pode mais avistar ou observar o outro.

É possível tentar lidar com o processo de maneira diferente e observar os seus resultados. Em vez de começar pelo Bairro, por que não começar pelo mundo?

Porém, como partir do mundo, se já o espaço do bairro é não dominável, empiricamente, pela criança?

Seria necessário recorrer a "mapas" e a "globos", que são, por sua vez, "espaços" que representam "espaços". Bastaria

contar às crianças que "isto é a Terra", apontando para o globo ou para o mapa-múndi?

Seria suficiente proceder a uma leitura do mapa ou do globo, revelando águas e terras, continentes e oceanos, países etc. até chegarmos ao Município? Ou apenas estaríamos, desta forma, acrescentando dificuldades à já complexa relação do aluno com o espaço?

Antes tratava-se apenas de compor um "todo" desconhecido pela junção de suas "partes", também desconhecidas, porque não domináveis pela criança, pelo tamanho das mesmas (a criança se encontra dentro de uma parte). Agora seria ainda necessário acreditar que esses espaços, que podiam ser abarcados pelas suas próprias mãos (mapas e globos), correspondiam àqueles espaços chamados bairros, municípios etc., dentro dos quais ele se encontrava, e que agora se encontravam dentro de suas mãos. Além disso, como um globo e um mapa-múndi, tão diferentes entre si, poderiam corresponder a um mesmo espaço real?

Se a parte considerada "menor" (o Bairro) e, portanto, tida como mais acessível, já não era um espaço dominável empiricamente pelo aluno, não estaríamos acrescentando dificuldades ao apresentar o "todo", o "Mundo", espaço igualmente não dominável empiricamente por ele.

Porém, o ponto de partida do trabalho, desenvolvido desta outra forma, certamente deveria compreender uma etapa anterior, na qual começaríamos a preparar o aluno para a compreensão das novas questões que surgiriam.

Inicialmente seria importante proporcionar à criança a oportunidade de lidar com o espaço dominável por ela, através, por exemplo, de atividades lúdicas.

A cada experiência realizada seguir-se-ia imediatamente a confecção de um desenho que a representaria.

Através destas situações, a criança vivenciaria noções de "dentro" e "fora", "limites" e "fronteiras", experimentaria a possibilidade de poder estar simultaneamente dentro de vários espaços concêntricos; a impossibilidade de estar simultaneamente dentro de espaços heterocêntricos etc. Ao mesmo tempo, ela estaria sendo iniciada em "representação espacial" por meio do desenho feito após cada experiência e trabalhado adequadamente para este fim. Isto posto, a passagem para "mapas" e "globo" seria uma questão de grau, uma vez que a confecção de tais representações por profissionais é facilmente compreensível para a criança pelo recurso do desenho, da fotografia quando experienciados por ela. Bem feito este trabalho, não mais seria necessário recorrer à crença do aluno de que "o mapa do Brasil representa o Brasil porque a minha professora disse", mas ele passaria a ser um canal confiável porque dominado por ele, tanto quanto a representação televisiva no caso da alunissagem.

Em várias situações em que se testou este outro procedimento, com crianças de diferentes escolas, os resultados foram surpreendentes. E o que se observou deixou patente que nem se trata de vir do "todo" para as "partes", como também não se trata de ir das "partes" para o "todo".

Portanto, simplesmente negar todas as indagações até aqui colocadas sobre essa questão, e admitir pura e simplesmente os seus contrários, afirmando que se aprende mais facilmente partindo do "todo" para as "partes", significaria incorrer em atitude tão mecânica e fragmentada quanto afirmar que se aprende mais facilmente da "parte" para o "todo".

Antes de afirmar ou negar qualquer uma dessas colocações, é preciso indagar: seria possível, retornando ao exemplo da colméia, estudá-la como um todo, sem em vários momentos nos determos nos elementos que a compõem, para em seguida recorrermos ao todo e, se necessário, novamente às partes?

Seria possível abarcar o "todo" num determinado momento, num tratamento sério e cuidadoso de um fenômeno, ignorando suas partes e as relações entre elas, que configuram o todo?

E, se possível, essa globalização da observação e estudo do fenômeno não equivaleria a superficializar sua compreensão, na medida em que se estaria desconsiderando ou mesmo desconhecendo a dinâmica que configura esse todo?

A experiência com os temas dispostos em círculos concêntricos no ensino História e Geografia; a reflexão sobre seus resultados que, em termos de aprendizagem, não têm correspondido às expectativas; as constatações feitas a partir de novas experiências e, ainda, de estudos e reflexões sobre seus processos e resultados nos encaminham para as seguintes conclusões:

- a aprendizagem se faz num movimento constante que vai tanto das partes para o todo como do todo para as partes, ao longo de todo o seu processo;

- é concreto para o aprendiz aquilo que ele acredita que realmente existe; ignorar esse fato nos faz incorrer em erros como confundir "concreto" com o que simplesmente acontece ao lado das crianças e que é perceptível aos órgãos dos sentidos;

- é "próximo" do aprendiz aquilo que, pela significação e importância por ele atribuída, passa a fazer parte de sua realidade; se isso não fosse verdade, os meios de comunicação de massa não teriam a influência que têm.

Cabe aqui uma última observação a respeito do trabalho com História nas séries iniciais do curso de 1º grau.

Na prática pedagógica dos trabalhos realizados em sala de aula, reproduziu-se o problema das propostas anteriores de História e Geografia, a partir do tema Município, não se tendo alcançado no desenvolvimento dos temas anteriores — Escola, Família e Bairro — conhecimentos que ultrapassassem os do senso comum.

Até chegar à 1ª série, a criança já viveu no mínimo sete anos na sua família, tendo portanto dominado os conhecimentos necessários para aí sobreviver, bem como os conhecimentos sobre o Bairro em que já se encontra vivendo.

Na pior das hipóteses, porém a mais frequente, a escola desconsidera esse conhecimento e trabalha um modelo de família, e de lar, estereotipado, que nada tem a ver com a realidade vivida pelo aluno nesse grupo social.

Na melhor das hipóteses, a escola apenas revê ou retoma esse conhecimento. O que isso acrescenta à criança?

São comuns, nos livros de Estudos Sociais, História e Geografia, cenas como estas: um casal, de cor branca, sentado em torno de uma mesa farta, numa sala limpa e agradável, acompanhado de duas ou três crianças, para representar a família reunida à hora da refeição; ou então um senhor branco, sentado em uma poltrona confortável, lendo o seu jornal ou assistindo televisão, enquanto duas ou três crianças brancas, limpas, quase sempre loiras, brincam pela sala, enquanto num outro cômodo, a cozinha, uma senhora branca de avental lava louça.

Acompanha o desenho, de modo geral, um texto lido sem indagações, que diz: "Esta é a minha família".

Pergunto: à família de quantos de nós, alunos e professores de escola pública, corresponde esse modelo? Não seria de esperar da escola pelo menos um maior senso de realidade?

Com relação à própria escola, tão formal e vazio de significado acaba sendo o trabalho que nela vem sendo desenvolvido, que é comum, nos dias atuais, as crianças sequer saberem o nome de sua professora, de seus colegas ou mesmo da diretora.

As constatações já feitas, as reflexões sobre elas e nossa compreensão de História e Geografia como disciplinas responsáveis pelo acesso do aluno ao conhecimento produzido pelas Ciências Humanas nos levam a buscar uma forma de atuação com essas disciplinas que nos permita ultrapassar os problemas até aqui enfrentados.

E preciso substituir a apreensão fragmentada da vida social, a que os alunos vêm sendo expostos, por uma

compreensão globalizada da vida social, no seu funcionamento e na sua historicidade.

Somente assim formaremos sujeitos críticos capazes de uma atuação consequente em sua realidade.

Os conceitos básicos das Ciências Humanas, que compõem uma estrutura de eixos geradores de conhecimento, são um instrumento necessário para a organização do trabalho escolar nesta perspectiva desejada.

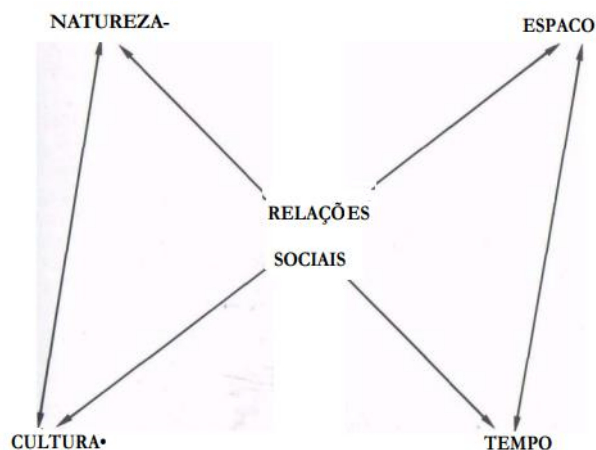
#### Estrutura conceitual básica

Toda a vida do homem, em qualquer sociedade, em qualquer lugar em qualquer tempo, se passa dentro de um espaço, o qual tem características próprias que não foram criadas pelo homem. Trata-se, portanto, de um espaço natural que é transformado através do tempo por agentes naturais (responsáveis pela ocorrência das eras geológicas).

O encontro dos homens entre si e com o meio natural em que se inserem define, por intermédio de seu trabalho conjunto para a sobrevivência, o espaço sociocultural de sua existência, decorrente das transformações e criações que promove nesse meio.

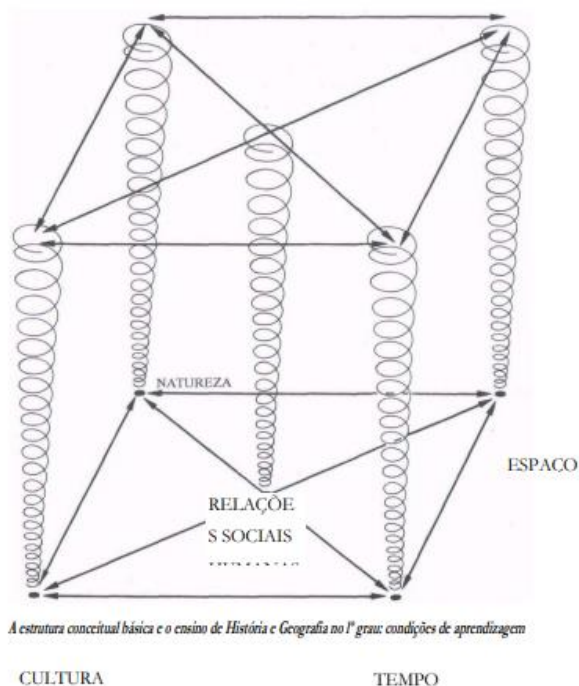
Esse delineamento nos possibilita selecionar os conceitos básicos que formam a estrutura deste campo de conhecimento, e que são, cada um deles, geradores de outros conhecimentos.

Expressando-os numa disposição gráfica teríamos:



Os conceitos básicos são instrumentos de trabalho, para a análise e compreensão da realidade, provenientes das diferentes Ciências Humanas. Permitem perceber a íntima interligação dos fenômenos, representada no gráfico pelas setas. Cada um dos conceitos, por si, constitui-se num eixo conceitual, que se amplia e desdobra em outros conceitos a ele relacionados, à medida que o processo de compreensão dos mesmos caminha. Todos mantêm, ao longo de seus desdobramentos, relações entre si. A esses conceitos inter-relacionados denominamos corpo conceitual.

Completando a expressão gráfica desse corpo conceitual, com os conceitos como eixos que se ampliam e se inter-relacionam, temos:



Os conceitos de espaço e de tempo são básicos no estudo da Geografia e da História, respectivamente. É nestas duas dimensões que as relações sociais humanas se travam, transformando a natureza, produzindo cultura, construindo a História.

A construção mental desses conceitos por parte do ser humano se dá na interação das condições internas de aprendizagem com as condições ambientais de que dispõe o aprendiz.

O professor é um profissional que, nesse processo, se localiza entre as condições ambientais, ou externas, e que atua na interação destas com as condições internas do aprendiz, agindo como mediador. Neste papel de mediação que exerce no processo de aprendizagem, pode vir a ser tanto um agente facilitador e catalisador, quanto um agente que o retarda, dificulta ou inibe.

Para que seja um agente facilitador e catalisador, é necessário que se oriente por um duplo critério, definido pelas condições internas e pelas condições externas.

Considerando as condições internas, o professor precisa saber: com quais desses conceitos lidar primeiro, com aprendizes em processo de desenvolvimento.

Considerando as condições externas, precisa saber: como montar as situações de aprendizagem sugestivas desses conceitos para aprendizes em processo de desenvolvimento.

Adotar as condições internas de aprendizagem como critério para seqüenciar os conceitos conduz a algo mais do que simplesmente optar por ensinar História antes de Geografia, depois de Geografia ou simultaneamente. Impõe uma análise das características dos conceitos selecionados. Como estes, na realidade, são imbricados, entrelaçados uns nos outros, surge a questão: por onde começar a lidar com eles na escola?

Iniciando pelos conceitos básicos da História e da Geografia, encontramos-nos diante do espaço e do tempo.

O espaço ganha existência concreta, visível, palpável, tátil, no chão que pisamos, e que nos rodeia, na terra que habitamos (espaço geográfico).

A existência concreta do espaço é definida:

- por suas características naturais: chão plano, chão ondulado, chão recoberto de vegetação nativa;
- por suas características culturais: chão aplainado pelo homem, chão plantado pelo homem, chão devastado pelo homem.



O tempo ganha existência concreta, visível, tátil, e até palpável nos dias e noites que se sucedem, nas condições meteorológicas que se alternam de sol a chuva, permeadas de ventos e abafamentos. A existência concreta do tempo é definida:

- por suas características naturais: luminosidade do sol no dia, ausência da luminosidade do sol à noite, precipitação das águas e o fenômeno da chuva, ausência de precipitação das águas e o fenômeno da seca etc.

(...)

Além dessa existência concreta, espaço e tempo assumem dimensões abstratas.

O espaço ganha sua dimensão abstrata, não visível, não palpável, mas inferida, concluída através de uma operação mental, no espaço social em que vivemos e que é distinto do chão ou espaço geográfico que ocupamos.

Essa dimensão abstrata do espaço é definida: pelas relações sociais humanas que desenham as "distâncias sociais", distintas das distâncias geográficas.

Pessoas ou grupos que convivem em proximidade geográfica, no mesmo chão, podem estar muito distantes socialmente. Por exemplo: patrões e empregados dentro de uma fábrica; os governantes e os serviços dentro do palácio do governo.

Por meio dessas relações, os homens produzem a cultura, tanto em sua manifestação concreta (objetos, utensílios, instrumentos) como em sua manifestação abstrata (normas e ordenações do comportamento que orientam as suas próprias relações no trabalho, na família, na recreação etc.). O tempo ganha sua dimensão abstrata, não visível, não palpável, mas inferida, concluída através de uma operação mental, no tempo sócio-histórico de que participamos e que é distinto do tempo geográfico em que existimos.

Essa dimensão abstrata do tempo é definida: pelas relações sociais humanas que constroem modos sociais de vida e de existência entre os homens. A duração desses modos sociais de vida define os tempos históricos, distintos dos tempos geográficos.

Compõem um modo social de vida tanto o mundo material criado pelo homem (habitações, vestuário, alimentação, transporte, utensílios, instrumentos de trabalho), ou seja, a cultura material, como a maneira como os homens organizam as relações entre si, para a produção e o uso dessa cultura material.

Pessoas ou grupos que vivem em diferentes tempos geográficos podem viver no mesmo tempo histórico. Por exemplo: a população brasileira do século XVII (1601 a 1700) e a do século XVIII (1701 a 1800) não viveram no mesmo tempo geográfico, mas viveram num mesmo tempo histórico — o de Brasil Colônia. Da mesma forma, pessoas ou grupos que vivem num mesmo tempo geográfico podem viver em tempos históricos diferentes. Por exemplo: um grupo indígena não-aculturado e os grupos brasileiros não-indígenas da atualidade vivem em tempos históricos diferentes, dentro do mesmo tempo geográfico (final do século XX).

Esta primeira análise dos conceitos que compõem a estrutura conceitual básica não é exaustiva, mas já se apresenta suficiente para a tomada de decisão que nos ocupa, e que diz respeito à disposição desses conceitos no trabalho escolar com História e Geografia, nas séries iniciais do 1º grau.

Tanto o espaço quanto o tempo, nas dimensões concretas apontadas, abrangem aspectos naturais e culturais, estudados, respectivamente, pela Geografia e pela Antropologia.

Já em suas dimensões abstratas, tanto o espaço quanto o tempo remetem-nos às relações sociais que se manifestam:

através de seus produtos concretos: a cultura material, estudada pela Antropologia e pela História; através de seus

produtos abstratos: a cultura não-material, estudada pela Antropologia, pela Sociologia e pela História.

Considerando-se que:

- a construção mental do conhecimento parte das características concretas do objeto ou fenômeno a conhecer, para chegar às abstratas, e da reciprocidade das inter-relações das "partes" com o "todo";
- os conceitos básicos formam um todo reciprocamente interrelacionados;
- temos já a indicação de que, nas séries iniciais do 1º grau, o ensino de História e Geografia deverá se orientar por:
  - trabalhar, em todas as séries, além dos conhecimentos específicos, os conceitos da estrutura conceitual básica, ainda que em diferentes níveis;
  - incidir sobre as dimensões de "natureza" e "cultura" (cultura material) assumidas pelo espaço e pelo tempo;
  - organizar os conceitos específicos na seguinte sequência: natureza, cultura (material), espaço, tempo histórico.

Definido o ponto de partida conceitual e sua sequência, impõe-se tomar as decisões que levem à montagem de situações significativas de aprendizagem.

Tais situações exigem tanto a definição do conteúdo a ser trabalhado quanto a explicitação dos cuidados necessários ao trabalho com os conceitos — desenvolvido através desse conteúdo — a fim de que a ultrapassagem do ensino reprodutivo de História e Geografia (matérias decorativas) para o ensino produtivo (matérias instrumentais para a compreensão da realidade) se realize com sucesso.

## PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Educação na era digital: Porto Alegre: Penso, 2015



### Educação Na Era Digital: A Escola Educativa<sup>23</sup>

A expressão "era digital" se aplica à onipresença da informação como entorno simbólico e de socialização de crianças, adolescentes, jovens e adultos. É um entorno evoluído do modelo da televisão, para diferentes telas e artefatos, que ajustam interações narrativas visuais complexas (videogames, celulares, totens, tablets, etc.), ligadas pela *web*. Esse entorno constitui, assim, um mosaico de dados que, na maioria das vezes, não produz formação e sim, perplexidade e desorientação. (GÓMEZ, 2015, p. 18). E está implicado em um novo processo de decodificação audiovisual, "que nem exige a técnica da leitura", do tipo reconhecido por meio da linguagem escrita e articulada. "O mundo da tela é muito diferente da página escrita, requer uma vida intelectual, perceptiva, associativa e reativa muito distinta" (GÓMEZ, 2015, p. 20).

Aprender a "linguagem da tela", das "tecnologias da interrupção" chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídias, mas para que se envolvam com esse mundo, compreendendo a natureza intrínseca, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica. (GÓMEZ, 2015, p. 21)

Esse mosaico não pode produzir formação *a priori* porque seu potencial educativo, oferecido pela revolução eletrônica, sofre mediação da economia de mercado, a serviço das transações comerciais. A serviço do mercado, uma noção como

<sup>23</sup>LECLERC, G. F. E;  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000400359](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400359)

a de 'verdade' "importa menos do que a popularidade ou a intensidade da experiência emocional que se propõe" (GÓMEZ, 2015, p. 23). Quando a criança tem acesso ilimitado a uma quantidade de informações fragmentadas, que vão além de sua capacidade de organização em esquemas compreensivos, ela dispersa sua atenção e satura sua memória. A criança passa a se ocupar com "diferentes tarefas simultâneas, as multitarefas". No entanto não experimenta tarefas que permitem o conhecimento que a atenção concentrada em um único foco possibilita (GÓMEZ, 2015, p. 26). É preciso equilibrar essas duas capacidades (a de realizar diferentes tarefas simultaneamente e a de atenção focada). Aqui entra em jogo um cenário em que a educação não se orienta por mais tempo de transmissão de conhecimento e aprendizado, por meio de mais aulas. Essa condição carrega o sentido do termo "educativa" aplicada à escola. A formação requer o cenário em que pais, mães e educadores vivenciem:

a escola em um território aberto, competindo com outros serviços e instituições pelo interesse dos alunos e das famílias, sem o papel determinante na definição do que constitui a aprendizagem e o conhecimento válidos, tampouco na definição do ritmo, da sequência e da estrutura de programa estudos fechados. (GÓMEZ, 2015, p. 30)

Isso porque o aspecto sublinhado é o de reconhecimento da inversão de posições tradicionais de autoridade geracional:

Estamos diante da primeira geração que domina as poderosas ferramentas digitais que são utilizadas para acessar e processar a informação que interfere na vida econômica, política e social, e ela faz isso melhor do que os mais velhos: pais, mães e professores. (GÓMEZ, 2015, p. 27)

Quais são os desafios dessa era para estudantes que vivem nos territórios desfavorecidos do ponto de vista econômico, social e cultural? Aqui entram as políticas públicas e o sentido de reivindicarmos mais tempo diário de escola. Especialmente nesses contextos, reconhecer as desigualdades de classe, étnico-raciais, de gênero e de acesso à tecnologia não é tarefa trivial.

É uma tarefa que combina esforços para superar a seguinte tendência:

A tendência de igualar a inteligência com uma forma de atividade acadêmica que prima pelo pensamento verbal e matemático, desconsiderando as múltiplas formas de inteligência possíveis, especialmente as artísticas, que priorizam a abstração e o conhecimento proposicional, a discussão verbal sobre o conhecimento aplicado, a inovação e o raciocínio hipotético-dedutivo sobre a indução, a analogia e a intuição, a análise sobre a ação, o discurso sobre a prática, para contrapor a vida racional à vida afetiva. Fazer música, pintura, teatro, poesia, romance, dança, etc., não é considerado atividade acadêmica, mas escrever ensaios e críticas sobre tais artes, sim. O racionalismo e o empirismo, que constituem as bases do academicismo vigente, têm permeado a vida social, cultural, científica e política moderna e contemporânea e configurado, assim, a vida escolar nos últimos dois séculos. (GÓMEZ, 2015, p. 39)

O aspecto epistemológico em questão refere-se à compreensão do desenvolvimento da personalidade, ao longo da história de cada pessoa, em cada situação. É um desenvolvimento largo, profundo e de múltiplas dimensões, que requer o aprendizado em rede. Destacam-se ideias-chave desse aprendizado:

1) A relevância dos processos e contextos: apesar de não haver aprendizado sem conteúdo, a capacidade de conhecer e aprender a aprender é hoje mais importante do que o conteúdo da aprendizagem {...}

2) A importância da pluralidade e qualidade das redes: {...} o ato de aprender é mais um processo de assimilação do que de aquisição, de apropriação pessoal dos significados, proposições, modelos e mapas mentais que circulam,

recriando-se, continuamente nas redes de intercâmbio das quais cada indivíduo participa.

3) A importância decisiva da externalização da informação. As limitações da memória humana, a memória de trabalho do cérebro, sempre foram compensadas com artefatos externos: livros, arquivos base de dados e ferramentas. {...} Os circuitos internos dos seres humanos devem ser reservados para os processos mais complexos de natureza superior: contraste, avaliação, síntese, inovação e criação. (GÓMEZ, 2015, p. 51-52)

O autor propõe um "novo iluminismo para a escola" (GÓMEZ, 2015, p. 72), considerando-se os avanços na compreensão do funcionamento do cérebro, que deixa de ser representado como uma máquina de calcular e passa ser situado na cultura, nos modos pelos quais nos apropriamos de narrativas e histórias. Nesse sentido, ele passa a ser representado como "uma instância emocional, preocupada com a sobrevivência, que busca a satisfação e evita a dor e o sofrimento" (GÓMEZ, 2015, p. 72). A principal consequência dessa compreensão põe em debate "o controverso, duvidoso e promissor conceito de competência" (GÓMEZ, 2015, p. 73). Essa aplicação da expressão é cotejada pelo reconhecimento de documentos geminais que trouxeram à tona o conceito de competência, no bojo do Projeto DeSeCo (Definição e Seleção de Competências-Chave), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2000. Ou seja, o autor reconhece que "o termo competências não surge inocente" (GÓMEZ, 2015, p.73) e propõe um exame plural do termo.

Para mim, as competências são sistemas complexos, pessoais, de compreensão e de atuação, ou seja, combinações pessoais de conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores que orientam a interpretação, a tomada de decisões e atuação dos indivíduos humanos em suas interações com o cenário em que habitam, tanto na vida pessoal e social como na profissional. AS competências envolvem a capacidade e o desejo de compreender, analisar, propor, desenvolver e avaliar. Ou seja, a pessoa competente em qualquer um dos diferentes âmbitos do saber tem de ser capaz de utilizar todos os seus recursos para desenvolver os seguintes processos diante das situações problemáticas em que se encontra:

a) análise e diagnóstico compreensivo das situações problemáticas;

b) elaboração e planejamento dos modos mais adequados de intervenção;

c) atuação flexível, sensível, criativa e adaptativa; e

d) avaliação reflexiva de processos e resultados, bem como a formulação de consequentes propostas de melhoria. (GÓMEZ, 2015, p. 75)

Esse exame é feito nos capítulos intitulados "A construção da personalidade: aprender a se educar" e "Uma nova racionalidade para a escola: aprender a se educar". O quadro até aqui esboçado situa a problemática geral do livro, sintetizada em sua primeira parte (da página 14 à página 98).

A segunda parte, em cinco capítulos, se volta para a problematização do caráter educativo do currículo, vinculado a práticas relevantes (Escola Ross, em Nova York; Charter High School for Architecture and Design (CHAD), na Filadelfia; Story Centered Curriculum (SCC) e outras), para oferecer sugestões acerca das mudanças em curso.

As sugestões são as apresentadas a seguir.

Currículo: relevância, profundidade, opcionalidade, flexibilidade e emergência. O ponto de partida é a ideia segundo a qual competências não são conteúdos agregados ao currículo tradicional, e sim intenções amarradas na compreensão das diferentes dimensões do desenvolvimento humano. A relevância é um atributo da experiência do estudante, engajado em seu processo de aprendizagem. Uma vez que a organização do currículo sempre está implicada na seleção de experiências, a relevância acompanha o interesse do estudante, seus tempos de vida e sua biografia. Por sua vez,

as ideias de opcionalidade, flexibilidade e emergência estão implicadas na oficialidade do currículo. É providencial destacar: o que precisa ser reduzido nos currículos são as prescrições.

O currículo oficial deve ser visto como um documento de orientação e um guia que indica prioridades genéricas e não como uma lista interminável de conteúdos mínimos, classificados por matéria. O currículo deve ser resultado do debate público sobre os objetivos, intenções, competências ou qualidades humanas que devem ser desenvolvidas pelo dispositivo escolar {...} as concreções do conteúdo, e os métodos de ensino e de avaliação devem fazer parte da competência profissional dos professores (GÓMEZ, 2015, p. 104)

2) Primazia da atividade e participação em práticas sociais. O esforço para se constituírem ambientes de aprendizagem é o mesmo aplicado em transformar a escola em "espaços de trabalho e vivência em vez de locais de recepção de estudo" (GÓMEZ, 2015, p. 161). Isso requer uma comunidade de práticas e de elaboração de projetos como "base pedagógica do currículo, e não como um episódio isolado de uma unidade didática" (GÓMEZ, 2015, p. 115). Para aprofundar essa sugestão, o autor nos convida a recolocar o ensino "como uma complexa atividade cultural profundamente condicionada por crenças e hábitos que funcionam em parte fora da consciência" (GÓMEZ, 2015, p. 156), de tal modo que "o ensino não causa a aprendizagem, cria contextos, cenários e condições que oferecem melhores ou piores condições de aprender" (GÓMEZ, 2015, p. 157). É desejável que essa criação se apresente na forma de:

Uma configuração diversificada de espaços multiuso e tempos flexíveis a serviço dos projetos de aprendizagem: espaços de trabalho individual e estudo, espaços de trabalho em grupo e espaços de comunicação, exposição, discussão e debate. São necessários ambientes diversificados, polivalentes e ricos em recursos didáticos e humanos. Isso significa romper as fronteiras entre a escola, a cultura, a sociedade e abrir e integrar a escola à sociedade, de modo que se possa tirar proveito da riqueza cultural da família e da sociedade: voluntários, famílias, aposentados, profissionais, etc (GÓMEZ, 2015, p. 161)

3) Avaliar para aprender. Se "a avaliação constitui o verdadeiro e definitivo programa, pois indica *o que realmente conta* na vida escolar" (GÓMEZ, 2015, p. 131), então é preciso tomá-la como chave de mudança da cultura escolar. A avaliação educativa se caracteriza pela diferença em relação à avaliação padronizada por meio de teste.

O ensino educativo requer estratégias e critérios contrários à padronização mecânica: ensino e avaliações personalizados e envolvimento de toda a comunidade, incluindo famílias, recursos apropriados e contextos confiáveis, para permitir a investigação e a experimentação, o apoio próximo e rápido diante das primeiras deficiências. (GÓMEZ, 2015, p. 136)

Avaliar para aprender requer assumir aspectos mais delicados, tais como o caráter formativo, a confidencialidade e a autoavaliação. Considerando toda a exposição acerca da "era digital" o autor indaga:

Como medir e avaliar os processos de aprender, desaprender e reaprender, que são, na minha opinião, a essência dos processos educativos?

A obsessão pela medição objetiva e replicável do desempenho acadêmico, além de tudo, levou, como pode ser visto na maioria das escolas dos Estados Unidos na última década, à aberração de reduzir o ensino à preparação para os testes, ou seja, a ensinar para passar nos testes. (GÓMEZ, 2015, p. 134)

4) A natureza tutorial da função docente: ajudar a se educar. A formulação para uma escola educativa abre múltiplas possibilidades metodológicas, destacando-se

diferentes funções e tarefas docentes. Muda-se "de uma concepção do docente como um profissional definido pela capacidade de transmitir conhecimentos para a de um profissional capaz de diagnosticar as situações e as pessoas" (GÓMEZ, 2015, p. 141). O desafio em questão remete aos programas de formação de professores - concebida "como um processo não de mudança forçada externamente, mas de transição, de metamorfose interna, de reorientação e transformação pessoal" (GÓMEZ, 2015, p. 149). Mas e a mudança requerida para quem forma os formadores? "As qualidades que consideramos devem constituir o substrato profissional do docente, devem presidir os contextos de aprendizagem, as interações dos centros de formação de docentes e as formas de atuar dos formadores de docentes" (GÓMEZ, 2015, p. 150). O autor dialoga com as seguintes posições:

i) o velho paradigma de formação de docentes baseado na universidade, onde o conhecimento acadêmico é visto como uma fonte autoritária do conhecimento, deve ser substituído por outro, em que se favoreça um jogo não hierárquico entre o conhecimento da comunidade especialista, acadêmicos e estagiários;

ii) a ausência de relação entre os cursos universitários e as experiências de campo são o calcanhar de Aquiles dos programas convencionais de formação de docentes. {...} experiências clínicas e práticas como o foco central na formação de docentes, desde que sejam desenvolvidas em centros inovadores e submetidas ao estudo da investigação compartilhada;

iii) a criação de um terceiro caminho entre as universidades e as escolas, para concentrar os processos de formação, prática e investigação, um espaço mais conceitual do que físico, que envolva uma mudança de mentalidade, para superar a insistente e perversa separação entre investigação e ação, bem como a concepção hierárquica da relação teoria e prática que despreza a sabedoria da experiência (GÓMEZ, 2015, p. 150).

#### À GUIA DE CONCLUSÃO

Os projetos nos quais nos engajamos informam nossa leitura, com o compromisso de apresentar uma resenha crítica. Este livro nos chega às mãos por encomenda das organizadoras. Como educadora e funcionária do Ministério da Educação, afirmo que temos a obrigação de participar na formulação da política educacional com as inquietudes trazidas pelas teorias. Somos testemunhas das tomadas de decisão e dos encaminhamentos para constituir uma escola com jornada em tempo integral no Brasil e temos lutado para ser mais do que isso, para ser sujeitas nesse processo. É notável o aprendizado que compartilhamos por meio dos programas governamentais que alcançam todo o território brasileiro, induzidos pelo Governo Federal. Daí a tremenda responsabilidade quanto à disseminação de conceitos acerca da socialização das novas gerações. É grande o risco de não reconhecermos as exigências educacionais modificadas pelo ritmo frenético com que as informações são produzidas, distribuídas e abandonadas. Nesse sentido, esta conclusão nos recoloca diante de um conhecimento que já começa a ser familiar: "A fronteira entre o escolar e o não escolar já não é definida pelos limites do espaço e do tempo da escola, existe muito de 'não escola' no horário escolar e há muito 'de escola' no espaço e no tempo posterior ao horário escolar" (GÓMEZ, 2015, p. 29).

Assim, esta obra estabelece um diálogo profícuo com os projetos de ampliação do tempo diário de "escola educativa" que, a despeito das crescentes dificuldades, insistimos em continuar fazendo.

**PIAGET, Jean.**  
**Desenvolvimento e**  
**aprendizagem. Trad. Paulo**  
**Francisco Slomp. UFRGS-**  
**PEAD 2009/1**



**Desenvolvimento e Aprendizagem<sup>24</sup>**

Jean Piaget

Primeiramente gostaria de tornar clara 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, a embriogênese só termina na vida adulta. É um processo de desenvolvimento total que devemos resituar 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 do desenvolvimento e falarei sobre aprendizagem na segunda parte. Para compreender o desenvolvimento do conhecimento, devemos começar com uma ideia que me parece central: a ideia de operação. O conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer um objeto, 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, consequentemente, 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. Uma operação é uma ação interiorizada. Mas, além disso, é uma ação reversível; isto é, pode ocorrer em dois sentidos, por exemplo, adição ou subtração, juntar ou separar. Assim, é um tipo particular de ação que constrói estruturas lógicas. Acima de tudo, uma operação nunca é isolada. É sempre ligada a outras operações e, como resultado, é sempre parte de uma estrutura total.

Por exemplo, uma classe lógica não existe isoladamente; o que existe é uma estrutura total de classificação.

Uma relação assimétrica não existe isolada. A seriação é uma estrutura operacional natural, básica. Um número não existe isolado. O que existe é uma série de números, que constituem uma estrutura, uma extraordinariamente rica estrutura cujas propriedades variadas tem sido reveladas pelos matemáticos.

Estas estruturas operacionais são o que me parece constituir a base do conhecimento, a realidade psicológica natural, nos termos em que nós compreendemos o desenvolvimento do conhecimento. E o problema central do desenvolvimento é compreender a formação, e laboração, organização e funcionamento dessas estruturas.

Gostaria de rever os estágios de desenvolvimento dessas estruturas, não em cada detalhe, mas simplesmente como uma rememoração. Distinguiria quatro grandes estágios.

O primeiro é o estágio sensório-motor, pré-verbal, durando aproximadamente os 18 primeiros meses de vida. Durante este estágio desenvolve-se o conhecimento prático, que constitui a sub estrutura do conhecimento representativo posterior. Um exemplo é a construção do esquema do objeto permanente. Para um bebê, durante os primeiros meses, um objeto não tem permanência.

Quando ele desaparece do campo perceptivo, não mais existe. Não há tentativa de pegá-lo novamente.

Mais tarde o bebê buscará achá-lo e achá-lo-á por sua localização espacial. Consequentemente, junto com a construção do objeto permanente surge a construção do espaço prático ou sensório-motor.

Similarmente há a construção da sucessão temporal e da causalidade sensório-motora elementar.

Em outras palavras, há uma série de estruturas que são indispensáveis para o pensamento representativo ulterior.

Num segundo estágio temos a representação pré-operacional - o início da linguagem, da função simbólica e, assim, do pensamento ou representação. Mas, no nível do pensamento representativo, há agora uma reconstrução de tudo o que foi desenvolvido no nível sensório-motor. Isto é, as ações sensório-motoras não são imediatamente transformadas em operações.

Na verdade, durante todo este segundo período de representações pré-operacionais não há ainda operações como defini este termo há pouco.

Especificamente ainda não há conservação, que é o critério psicológico da presença de operações reversíveis. Por exemplo, se pusermos o líquido de um copo em um outro de formato diferente, a criança em fase pré-operacional pensará que há mais em um do que em outro. Na ausência da reversibilidade não há conservação da quantidade.

Em um terceiro estágio aparecem as primeiras operações, mas as chamo de operações concretas devido ao fato de que elas operam com objetos, e ainda não sobre hipóteses expressadas verbalmente. Por exemplo, há as operações de classificação, ordenamento, a construção da ideia de número, operações espaciais e temporais e todas as operações fundamentais da lógica elementar de classes e relações, da matemática elementar, da geometria elementar e até da física elementar.

<sup>24</sup><https://bit.ly/2kw1wdR>



Finalmente, no quarto estágio estas operações são ultrapassadas à medida que a criança alcança o nível que chamo de operações formais ou hipotético-dedutivas; isto é, ela agora pode raciocinar com hipóteses e não só com objetos. Ela constrói novas operações, operações de lógica proposicional, e não simplesmente as operações de classes, relações e números. Ela atinge novas estruturas que são de um lado combinatórias, correspondentes ao que os matemáticos chamam de redes (lattices); por outro lado atingem grupos mais complicados de estruturas. Ao nível de operações concretas, as operações aplicam-se a uma circunvizinhança imediata: por exemplo, a classificação por inclusões sucessivas. No nível combinatório, entretanto, os grupos são muito mais móveis.

Estes então são os quatro estágios que identificamos, cuja formação tentaremos agora explicar.

Que fatores podem ser invocados para explicar o desenvolvimento de um conjunto de estruturas para outras?

Parece-me que há quatro fatores principais: o primeiro de todos, maturação, no sentido de Gesell, uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; o segundo, o papel da experiência, dos efeitos do ambiente físico na estrutura da inteligência; o terceiro, a transmissão social em sentido amplo (transmissão por linguagem, educação, etc.); e o quarto, um fator que é com frequência negligenciado, mas que me parece fundamental e até o fator principal.

Chamarei a este fator de equilíbrio ou, se preferirem, de auto regulação. Começemos com o primeiro fator, a maturação. Pode-se pensar que estes estágios são simplesmente um reflexo de uma maturação interna do sistema nervoso, seguindo as hipóteses de Gesell, por exemplo. Bem, a maturação certamente desempenha um papel indispensável e não pode ser ignorada. Toma parte certamente em cada transformação que ocorre durante o desenvolvimento da criança. Entretanto este primeiro fator por si só é insuficiente.

Antes de tudo, não sabemos praticamente nada acerca da maturação do sistema nervoso além dos primeiros meses da existência da criança. Sabemos alguma coisa acerca disto durante os dois primeiros anos, mas pouco sabemos nos seguintes. Acima de tudo a maturação não explica tudo, por que a idade média na qual este estágio aparece (idade cronológica média) varia grandemente de uma para outra sociedade. O ordenamento desses estágios é constante e tem sido encontrado em todas as sociedades estudadas. Foi encontrado em vários países onde os psicólogos em universidades refizeram os experimentos, sendo encontrados em povos africanos, por exemplo, nos povos Buscomanos, no Irã, seja em vilarejos como em cidades. Entretanto ainda que a ordem de sucessão se já constante, a idade cronológica desses estágios varia bastante. Por exemplo, as idades encontradas em Genebra não são necessariamente as idades que foram encontradas nos Estados Unidos. No Irã, na cidade de Teerã, acharam-se aproximadamente as mesmas idades de Genebra, mas há um atraso sistemático de 2 anos nas crianças camponesas. Os psicólogos canadenses que refizeram nossos experimentos, Monique Laurendeau e Father Adrien Penard, acharam uma vez mais as mesmas idades em

Montreal. Mas quando refizeram os experimentos na Martinica, encontraram um atraso de quatro anos em todos os experimentos e isso a despeito de as crianças da Martinica irem a uma escola organizada conforme o sistema francês e com o currículo francês e alcançarem ao fim dessa escola elementar um certificado de educação primária mais alto. Há então um atraso de quatro anos, isto é, há os mesmos estágios, mas sistematicamente atrasados. Assim vê-se que essas variações de idade mostram que a maturação não explica tudo. Continuarei agora a examinar o papel desempenhado pela experiência. A experiência de objetos, da realidade física, é objetivamente um fator básico no desenvolvimento das

estruturas cognitivas. Mas mais uma vez este fator não explica tudo. Eu posso dar duas razões para isso. A primeira razão é a de que alguns conceitos que aparecem no início do estágio das operações concretas são tais que não posso ver como poderiam ser formados a partir da experiência. Como um exemplo tomemos a conservação da substância no caso de mudança da forma de uma bola de massa de

Modelar (plastilina ou argila). Damos essa bola de massa de modelar a uma criança que a modifica em uma forma de salsicha e ela perguntamos se há a mesma quantidade de matéria, isto é, a mesma quantidade de substância de antes. Perguntamos também se agora tem o mesmo peso e por fim se tem o mesmo volume. O volume é medido pelo deslocamento de água quando colocamos a bola ou a salsicha e um copo com água. Os achados, que tem sido os mesmos sempre que o experimento tem sido feito, mostram-nos primeiro a conservação da quantidade de substância. Aproximadamente aos oito anos a criança dirá: "Há a mesma quantidade de massinha". Somente mais tarde a criança afirma que o peso é conservado e ainda mais tarde que o volume é conservado. Assim pergunto-lhes de onde vem a ideia da conservação da substância. O que é uma substância constante e invariante quando não possui peso ou volume constante? Através da percepção pode-se constatar o peso da bola ou o volume dela, mas a percepção não pode dar uma ideia da quantidade de substância. Nenhum experimento, nenhuma experiência pode mostrar à criança que há a mesma quantidade de substância. Ela pode pesar a bola e isso levará a conservação do peso. Ela pode mergulhar a bola na água e isso levará à conservação de volume. Mas a noção de substância é atingida antes da de peso e de volume. Essa conservação de substância é simplesmente uma necessidade lógica. Agora a criança compreende que quando há uma transformação algo deve ser conservado pois revertendo a transformação pode-se voltar ao ponto de partida e de novo ter a bola. Ela sabe que algo é conservado mas não sabe o quê. Ainda não é o peso, nem o volume; é simplesmente a forma lógica -- uma necessidade lógica. Mas parece-me um exemplo de progresso no conhecimento, uma necessidade lógica de algo a ser conservado ainda que a experiência não pode ter levado à essa noção. Minha segunda objeção

Contra a suficiência da experiência como um fator de explicação é a de que a noção de experiência é muito equívoca. Há, de fato, duas espécies de experiências que são psicologicamente muito diferentes e essa diferença é muito importante do ponto de vista pedagógico. É devido à importância pedagógica que enfatizo essa distinção. Em primeiro lugar, há o que chamarei experiência física, e em segundo, o que chamarei de experiência lógico-matemática.

A experiência física consiste no agir sobre os objetos e construir algum conhecimento sobre os objetos mediante a abstração dos objetos. Por exemplo, para descobrir que este cachimbo é mais pesado do que este fósforo a criança pesa ambos e encontra a diferença nos próprios objetos. Isso é experiência no sentido comum do termo -- o sentido usado pelos empiristas. Mas há um segundo tipo de experiência, que chamarei de lógico-matemática, onde o conhecimento não é construído a partir dos objetos, mas mediante as ações efetuadas sobre os objetos. Isso não é a mesma coisa. Quando se age sobre os objetos, os objetos continuam aí, mas há também uma série de ações que modificam os objetos. Darei um exemplo deste tipo de experiência. É um lindo exemplo, pois pude verificá-lo muitas vezes em crianças pequenas abaixo de sete anos, mas também um exemplo que um dos meus amigos matemáticos relatou-me sobre sua própria infância, e ele data sua carreira de matemático a partir dessa experiência. Quando ele tinha quatro ou cinco anos -- não sei exatamente que idade, mas era muito pequeno -- estava sentado no chão do jardim e contava sementes. Para contá-las colocou-as em fileira, contando uma, duas, três, até dez. Ao

terminar de contar, começou a contá-las em sentido contrário. Começou pelo fim e ainda uma vez encontrou dez. Achou isso maravilhoso, que houvesse dez em um sentido e dez no outro. Então colocou-as em círculo e contou-as daquele modo e achou dez de novo. Voltou a contá-las em sentido contrário e de novo achou dez. Depois colocou-as em outra disposição, contou-as e achou dez de novo. Essa foi a descoberta que ele fez. Ora, o que verdadeiramente ele descobriu? Ele não descobriu uma propriedade das sementes, descobriu uma propriedade da ação de ordenar. As sementes não possuem ordem. Foi a sua ação que introduziu um ordenamento em fileira ou circular, ou algum outro tipo de ordem. Ele descobriu que a soma era independente da ordem. A ordem era a ação que ele introduzia entre as sementes. O mesmo princípio aplicava-se a soma. As sementes não possuem soma; eram simplesmente uma pilha. Para fazer uma soma, era necessária uma ação -- a operação de colocá-las juntas e contá-las. Ele descobriu que a soma era independente da ordem, em outras palavras, que a ação de pô-las junto era independente da ação de o drená-las. Descobriu uma propriedade da ação e não de uma propriedade das sementes. Pode ser dito que é da natureza das sementes deixar que isso seja feito a elas e isso é verdadeiro.

Mas poderiam ter sido gotas de água, e as gotas não deixariam isso ser feito a elas porque duas gotas mais duas gotas não formam quatro gotas de água, como se sabe muito bem. Gotas de água não deixariam então que isso fosse feito com elas. Estamos de acordo quanto a isso. Assim, não é a propriedade física das sementes que a experiência demonstra. É uma propriedade das ações realizadas fora das sementes e isso resulta em outra forma de experiência. Esse é o ponto de partida da dedução matemática. A dedução subsequente consistirá da interiorização dessas ações e então da combinação delas sem necessitar qualquer semente. O matemático não mais necessita de suas sementes. Pode combinar suas operações simplesmente com símbolos e o ponto de partida dessa dedução matemática é a experiência lógico-matemática e isso não é experiência no sentido dos empiristas.

É o começo de coordenação das ações, mas essa coordenação das ações antes do estágio das operações necessita ser apoiada em materiais concretos. Mais tarde, essa ordenação das ações leva às

Estruturas lógico-matemáticas. Creio que a lógica não é um derivado da linguagem. A fonte da lógica é muito mais profunda. É a coordenação geral das ações, ações de juntar coisas, ou o ordená-las, etc. É isso que é experiência lógico-matemática. É uma experiência das ações do sujeito e não uma experiência de objetos em si mesmos. É uma experiência que se faz necessária antes que possa haver operações. Uma vez que as operações sejam atingidas, essa experiência não é mais necessária e a coordenação das ações pode o correr por si mesma, sob a forma de dedução e construção de estruturas abstratas. O terceiro fator é a transmissão social -- transmissão linguística ou transmissão educacional. Este fator, mais uma vez, é fundamental. Não nego o papel de qualquer desses fatores; todos desempenham uma parte. Mas este fator é insuficiente porque a criança pode receber valiosa informação via linguagem, ou via educação dirigida por um adulto, apenas se estiver num estado que possa compreender esta informação. Isto é, para receber a informação ela deve ter uma estrutura que a capacite a assimilar essa informação. Essa é a razão por que não se pode ensinar alta matemática a uma criança de cinco anos. Ela não tem a estrutura que a capacite a entender. Buscarei um exemplo muito mais simples, um exemplo de transmissão linguística. Em meu primeiro trabalho no campo da psicologia da criança, gastei bastante tempo estudando a relação entre a parte e o todo na experiência concreta e na linguagem. Por exemplo, usei o teste de Burt, empregando a sentença, "Algumas de minhas flores são margaridas". As crianças sabem que todas as margaridas

são brancas, logo há três possíveis conclusões: todo o buquê é branco, ou parte do buquê é branco, ou nenhuma flor do buquê é branca. Descobri que até nove anos (isto foi em Paris, de modo que as crianças entendiam a língua francesa) elas respondiam, "Todo o buquê é branco ou algumas flores são brancas". As duas coisas significavam a mesma coisa. E elas não entendiam a expressão "Algumas de minhas flores". Elas não entendiam este "de" como genitivo partitivo, como uma inclusão de algumas flores no meu buquê. Compreendiam algumas de minhas flores como sendo as minhas diversas flores, como se diversas flores fossem confundidas com uma mesma classe. Assim as crianças que até nove anos de idade ou vem diariamente uma estrutura linguística que implica a inclusão de uma subclasse em uma classe e no entanto não entendem essa estrutura. É só quando elas por si mesmas se apoderam com firmeza dessa estrutura lógica, quando elas constroem por si mesmas, de acordo com as leis do desenvolvimento que discutiremos, que são bem sucedidas na compreensão correta de expressão linguística. Chego agora a o quarto fator que se acresce aos três precedentes e que parece a mim ser fundamental. É o que eu chamo o fator de equilíbrio.

Uma vez que já existem três fatores, eles devem de algum modo e estar equilibrados entre si. Esta é uma razão para trazer ao foco o fator da equilíbrio. Há um a segunda razão, entretanto, que parece-me ser fundamental. É que no ato de conhecer o sujeito é ativo e, consequentemente, defrontar-se-á com uma perturbação externa, e reagirá como fim de compensar e consequentemente tenderá para o equilíbrio. O equilíbrio, definido por compensação ativa, leva à reversibilidade. A reversibilidade operacional é um modelo de um sistema equilibrado, onde a transformação em um sentido é compensada por uma transformação em outro. A equilíbrio, como eu a entendo, é um processo ativo. É um processo de auto regulação. Acho que esta auto-regulação é um fator fundamental no desenvolvimento. Uso este termo no sentido em que ele é usado na cibernética, isto é, no sentido de processos com retro alimentação (feedback e feedforward), de processos que se regulam a si próprios mediante uma compensação progressiva dos sistemas. Este processo de equilíbrio toma a forma de uma sucessão de níveis de equilíbrio, de níveis que tem uma certa probabilidade que chamarei de probabilidade sequencial, isto é, as probabilidades não são estabelecidas a priori. Há uma sequência de níveis. Não é possível alcançar o segundo nível a não ser que o equilíbrio tenha sido alcançado no primeiro nível, e o equilíbrio do terceiro nível só se torna possível quando o equilíbrio do segundo nível tenha sido alcançado, e assim por diante. Isto é, cada nível é determinado como o mais provável, dado que o nível precedente tenha sido alcançado. Não é o mais provável no início, mas é o mais provável uma vez que o nível precedente tenha sido atingido. Como um exemplo, vejamos o desenvolvimento da ideia de conservação na transformação da bola de plastilina em uma forma de salsicha. Aqui pode se distinguir quatro níveis. O mais provável no início é a criança pensar em apenas uma dimensão. Suponha-se que haja uma probabilidade de 0,8, por exemplo, de que a criança focalizará o comprimento e que a largura tenha uma probabilidade de 0,2. Isso significaria que de dez crianças, oito focalizariam apenas o comprimento sem prestar atenção para a largura, e duas focalizariam a largura sem atenção para o comprimento. Elas focalizariam apenas uma dimensão ou a outra. Uma vez que as duas dimensões são independentes neste estágio, a focalização de ambas ao mesmo tempo tem uma probabilidade de apenas 0,16. Isto é menos do que seja uma dentre as duas.

Em outras palavras, o mais provável no começo é a focalização em somente uma dimensão e de fato a criança dirá: "É mais comprido, logo há mais na salsicha". Uma vez alcançado este primeiro nível, se continuarmos a alongar a

salsicha, chegará um momento e m que ela dirá: "Não, agora está muito fino, então tem menos.". A gora a criança pensa na largura, mas esquece o comprimento. Assim chega-se a um segundo nível que se torna mais provável após o primeiro, m as que não é o mais provável no ponto de partida. Uma vez que a criança se alertou para a largura voltará cedo ou tarde a se alertar p ara o comprimento. Aqui tem-se um terceiro nível onde ela oscilará entre a largura e comprimento e onde descobrirá que ambos são

Relacionados. Quando se a longa faz-se ficar m ais fino; quando se encurta, faz-se ficar mais grosso. A criança descobre que ambas dimensões estão solidamente relacionadas e, ao descobrir essa relação, ela começará a pensar em termos de transformação e não somente em termos da configuração final. Agora ela dirá que quando fica mais comprido a massa torna-se mais fina, logo é a mesma coisa. Há mais da massa no comprimento, porém menos em largura. Quando se faz a massa mais curta ela fica mais grossa; há menos no comprimento e mais na largura, logo há uma compensação -- compensação que define o equilíbrio no sentido que eu o defini há pouco. Consequentemente temos operações e conservação. E m outras palavras, no curso desses desenvolvimentos encontram-se sempre um processo de auto-regulação que chamo de equilíbrio e que me parece o fator fundamental na aquisição do conhecimento lógico-matemático. Continuarei agora com a segunda parte de minha conferência, isto é, a abordar o tópico da aprendizagem. Classicamente a aprendizagem é baseada no esquema estímulo-resposta. Penso que o esquema estímulo-resposta, embora não diga que lhe seja falso, é de qualquer modo inteiramente incapaz de explicar a aprendizagem cognitiva. Por quê? Porque quando se pensa no esquema estímulo-resposta, usualmente se pensa que primeiro há um estímulo e após uma resposta é produzida por este estímulo. De minha parte estou convencido de que a resposta estava lá primeiro, se é que posso me expressar assim. Um estímulo é um estímulo somente na medida em que é significativo e ele se torna significativo somente na m medida em que há uma estrutura que permite sua assimilação, uma estrutura que pode acolher este estímulo, m as que ao mesmo tempo produz a resposta. Em outras palavras, eu proporia que o esquema estímulo-resposta fosse escrito em forma circular - em forma de esquema ou de estrutura que não seja apenas em um sentido. Eu proporia que a cima de tudo, entre o estímulo e a resposta haja um organismo, um organismo e sua estrutura. O estímulo é realmente um estímulo apenas quando é assimilado por uma estrutura, e é esta estrutura que produza resposta.

Consequentemente, não é um exagero dizer-se que a resposta está lá primeiro, ou se preferirem, que no princípio há a estrutura. Naturalmente gostaríamos de compreender como esta estrutura se forma. Tentei fazer isto há pouco, apresentando um modelo de equilíbrio ou auto-regulação. Uma vez que haja uma estrutura, o estímulo produzirá um a resposta, mas somente por intermédio dessa estrutura. Gostaria de apresentar alguns fatos. Temos fatos em grande número. Escolherei apenas um ou dois e alguns fatos reunidos por nosso colega Smedslund (Smedslund está sediado no Centro de Estudos Cognitivos de Harvard). Smedslund chegou a Genebra há alguns anos convencido (havia publicado isso em um de seus escritos) que o desenvolvimento das ideias de conservação poderia ser indefinidamente acelerado através de aprendizagem do tipo e estímulo-resposta. Convidei Smedslund a ficar um ano em Genebra para nos mostrar que ele poderia acelerar o desenvolvimento da conservação operacional. Relatarei apenas um de seus experimentos. Durante o ano que passou em Genebra ele escolheu

Trabalhar com a conservação de peso. A conservação de peso é, de fato, fácil de estudar, uma vez que há um possível reforçamento externo, isto é, simplesmente pesando a bola e a salsicha na balança. Logo pode-se estudar as reações das

crianças a estes resultados externos. Smedslund estudou a conservação de peso, por um lado, e por outro, estudou a transitividade de pesos, isto é, a transitividade de igualdades: se A é igual a B e B é igual a C, então A é igual a C, ou a transitividade de desigualdades: se A é menos do que B e B é menos do que C, então A é menos do que C. No que diz respeito à conservação, Smedslund foi bem sucedido muito facilmente com crianças de cinco e seis anos de idade. Ele conseguiu que generalizassem que o peso é conservado quando a bola é transformada em formato diferente.

A criança vê a bola transformada em uma salsicha, ou em pequenos pedaços, ou em uma bolacha, ou outra forma; pesa e vê que sempre é a mesma coisa. Ela afirmará que será sempre a mesma coisa. Não importa o que se faça com o material; ficará com o mesmo peso. Assim, Smedslund chegou muito facilmente a conservação d o peso mediante essa espécie de reforço externo. No entanto, em contraste com isto, o mesmo método não teve sucesso para ensinar a transitividade. As crianças resistiam à noção de transitividade. Uma criança predizia corretamente em certos casos, mas fazia suas predições como uma possibilidade ou uma probabilidade e não como uma certeza. Nunca houve essa certeza generalizada n o caso de transitividade. Assim há o primeiro exemplo, que me parece muito instrutivo, devido à o f ato de que nesse problema de conservação do peso há dois aspectos. Há o aspecto físico e o aspecto lógico-matemático. Note-se que Smedslund começou seu estudo por estabelecer que havia uma correlação entre conservação e transitividade. Começou fazendo u m estudo estatístico da relação entre respostas espontâneas às questões sobre conservação e respostas espontâneas às questões sobre transitividade, e descobriu que havia uma correlação muito significativa. Mas na experiência de aprendizagem, ele obteve uma aprendizagem de conservação e não uma de transitividade. Consequentemente, f oi bem sucedido em obter aprendizagem daquilo que chamei anteriormente de experiência física (isso não é surpreendente; é simplesmente uma questão de observar fatos sobre objetos), mas não obteve sucesso e m obter uma aprendizagem na construção da estrutura lógica. Isso tampouco me surpreende, uma vez que a estrutura lógica não é o resultado d a experiência física.

Ela não pode ser obtida por reforço externo. A estrutura lógica é alcançada apenas através da equilíbrio interna, por auto-regulação, e o reforço externo de observar a balança não foi suficiente para estabelecer esta estrutura lógica de transitividade. Eu poderia dar muitos outros exemplos comparáveis, mas parece-me desnecessário insistir nestes exemplos negativos. Agora gostaria de mostrar que a aprendizagem é possível no caso das estruturas lógico-matemáticas, mas com uma condição -- isto é, que a estrutura que se deseja ensinar aos sujeitos esteja apoiada por estruturas lógico-matemáticas mais simples, mais elementares. Dar-lhes-ei um exemplo. É o exemplo da conservação do número no caso da correspondência termo a termo. Se dermos a uma criança sete fichas azuis e pedirmos-lhe que coloque logo abaixo outras tantas fichas vermelhas, há um estágio pré-operacional em que ela colocará uma vermelha para cada azul. Mas quando se aumenta o espaço entre as vermelhas, fazendo-as formar uma grande fileira, ela dirá: "Agora há mais vermelhas do que azuis". Como então se p ode acelerar, de desejarmos tal, a aquisição dessa conservação de n úmero? Bem, pode-se imaginar uma estrutura análoga, mas em uma situação mais simples, mais elementar. Por exemplo, com a senhorita Inhelder, estivemos estudando recentemente a noção de correspondência termo a termo, dando a criança dois copos do mesmo formato e uma grande pilha de contas. A criança punha uma conta com uma mão em um copo e ao mesmo tempo uma conta em outro copo com a outra mão. Uma vez atrás d a outra ela repetia esta ação, uma conta em um copo com uma mão e, ao mesmo tempo, uma conta no outro copo

com a outra mão e via que havia a mesma quantidade de cada lado. Então escondia-se um dos copos. Cobria-se com algo. Ele não mais via esse copo, mas continuava a colocar uma conta nesse copo e ao mesmo tempo uma conta no que estava vendo. Então perguntamos se a igualdade havia sido conservada, se havia ainda a mesma quantidade em um como no outro copo. Então verificou-se que as crianças bem pequenas, de cerca de quatro anos, não queriam fazer qualquer predição. Elas diziam: "Antes tinha a mesma quantidade, mas agora não sei. Não dá para ver, então não sei". Elas não queriam generalizar. Mas a generalização foi feita a partir da idade de cinco anos e meio. Isso está em contraste com o caso das fichas azuis e vermelhas, com uma fileira espaçada, onde não antes dos sete ou oito anos é que as crianças dirão que há o mesmo número de fichas. Como um exemplo dessa generalização, lembro-me de um menino de cinco anos e nove meses que esteve colocando as contas nos copos durante um certo tempo. Quando lhe perguntamos se ele continuasse fazendo isso durante o dia e a noite e no dia seguinte, se haveria sempre a mesma quantidade no copo. O menino deu esta admirável resposta: "Quando a gente sabe, sabe para sempre". Em outras palavras, este era um raciocínio recorrente. Nesse momento a criança adquire a estrutura neste caso específico. O número é uma síntese de inclusão e ordenamento de classe. Essa síntese foi favorecida pelas próprias ações da criança. Criou-se uma situação onde há via uma interação de uma mesma ação que continuava e que era portanto ordenada e ao mesmo tempo inclusiva. Tinha-se, por assim dizer, uma síntese localizada de inclusão e ordenamento que facilitava a construção de ideia de número nesse caso específico, e então pôde-se encontrar, em decorrência, uma influência dessa experiência sobre a outra experiência. Entretanto, essa influência não é imediata. Estudamos a generalização a partir dessa situação recorrente para outra situação em que as fichas eram colocadas na mesa em fileiras e não é uma generalização imediata, mas é tornada possível mediante situações intermediárias. Em outras palavras, pode-se encontrar alguma aprendizagem dessa estrutura se basearmos a aprendizagem em estruturas mais simples.

Nessa mesma área do desenvolvimento das estruturas numéricas, o psicólogo Joachim Wohlwill, que passou um ano em nosso Instituto em Genebra, também mostrou que essa aquisição pode ser acelerada através da introdução de operações aditivas, que é o que introduzimos também no experimento que descrevi há pouco. Wohlwill introduziu então de um modo diferente, mas também foi capaz de obter um certo efeito de aprendizagem. Em outras palavras, a aprendizagem é possível se basearmos a estrutura mais complexa em uma estrutura simples, isto é, quando há uma relação natural e desenvolvimento de estruturas e não simplesmente um reforço externo. Agora gostaria de tomar alguns minutos para concluir o que estava dizendo. Minha primeira conclusão é a de que as estruturas de aprendizagem parecem obedecer as mesmas leis que o desenvolvimento natural dessas estruturas.

Em outras palavras, a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento e não vice-versa, como já disse na introdução. Sem dúvida poderá ser objetado que alguns investigadores tiveram sucesso no ensino de estruturas operacionais. Mas, quando me deparei com estes fatos, sempre tenho três questões que desejo ter respondidas antes de estar convencido. A primeira questão é: "Isso é uma aprendizagem duradoura? O que permanece duas semanas ou um mês mais tarde?" Se uma estrutura desenvolve-se espontaneamente, uma vez alcançado um estado de equilíbrio, ela é duradoura e continuará através de toda a vida da criança. Quando se atinge a aprendizagem por reforçamento externo, o resultado é duradouro ou não e quais são as condições necessárias para ser duradouro? A segunda questão é: "Quanto de generalização é possível?" O que faz a aprendizagem ser

interessante é a possibilidade de transferir de uma generalização. Quando se desenvolve alguma aprendizagem sempre se pode indagar se isto é uma peça isolada na névoa da vida mental da criança, ou se realmente é uma estrutura dinâmica que pode levar à generalização. Então há uma terceira questão: "Em caso de cada experiência de aprendizagem, qual foi o nível operacional do sujeito antes da experiência e que estruturas mais complexas pôde esta aprendizagem alcançar?" Em outras palavras, devemos olhar a cada experiência específica de aprendizagem do ponto de vista das operações espontâneas que estiverem presentes no início e o nível operacional que foi alcançado após a experiência de aprendizagem. Minha segunda conclusão é a de que a relação fundamental envolvida em todo de envolvimento e toda aprendizagem não é a relação de associação. No esquema estímulo-resposta, a relação entre a resposta e o estímulo é compreendida como sendo uma associação. Em contraste com isto, julgo que a relação fundamental é a de assimilação. Assimilação não é o mesmo que associação. Definirei assimilação como a integração de qualquer espécie de realidade em uma estrutura. É a assimilação que me parece fundamental na aprendizagem, e que me parece a relação fundamental do ponto de vista das aplicações pedagógicas ou didáticas.

Todas as minhas afirmações de hoje representam a criança e o sujeito da aprendizagem como ativos. Uma operação é uma atividade. A aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa. É essa atividade de parte do sujeito que me parece omitida no esquema estímulo-resposta. A formulação que proponho coloca ênfase na ideia da autorregulação, na assimilação. Toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito. Finalmente, e esta será minha última observação, gostaria de comentar uma excelente publicação do psicólogo Berlyne. Berlyne passou um ano conosco em Genebra, durante o qual tentou traduzir nossos resultados acerca do desenvolvimento de operações na linguagem estímulo-resposta, especificamente na teoria da aprendizagem de Hull. Berlyne publicou em nossa série de estudos de epistemologia genética um artigo muito bom sobre esta comparação entre os resultados de Genebra e a teoria de Hull. No mesmo volume publiquei um comentário sobre os resultados de Berlyne. Em essência os resultados de Berlyne são estes: nossos achados podem ser muito bem traduzidos para a linguagem Hulliana, mas na condição de que sejam introduzidas duas modificações. O próprio Berlyne achou estas modificações bastante consideráveis mas elas me pareceram dizer respeito mais à conceitualização do que a teoria Hulliana em si. Não estou bem certo sobre isso. As duas modificações são as seguintes. Primeiramente, Berlyne deseja distinguir duas espécies de resposta no esquema S-R. A primeira resposta no sentido ordinário e clássico, que chamarei de "resposta cópia", e a segunda, que Berlyne chamou de "resposta de transformação". As respostas de transformação consistem na transformação de uma resposta do primeiro tipo em uma outra resposta de primeiro tipo. Estas transformações de respostas são o que chamo de operações e pode-se ver imediatamente que isto é uma modificação muito séria da conceitualização de Hull, porque está se introduzindo um elemento de transformação e assim de assimilação e não mais a simples associação da teoria estímulo-resposta. A segunda modificação que Berlyne introduziu na linguagem estímulo-resposta é a introdução do que ele chama de reforço interno. O que são estes reforços internos? São o que chamo de equilíbrio ou autorregulação. Os reforços internos são o que capacita o sujeito a eliminar contradições, incompatibilidades e conflitos. Todo desenvolvimento é composto de conflitos e incompatibilidades momentâneas que devem ser



ultrapassadas para alcançar um nível mais alto de equilíbrio. Berlyne chama a essa eliminação de incompatibilidades de reforços internos. Assim vê-se que isso é verdadeiramente uma teoria estímulo-resposta, se desejar-se, mas primeiro adicionam-se operações e logo acrescenta-se a equilíbrio. É tudo o que desejamos.

**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**



O projeto político-pedagógico, segundo Veiga<sup>25</sup>, 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 assume 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 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*, particípio 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 o s campos de ação possível, comprometendo seu s 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 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 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, precisamos 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

<sup>25</sup> Texto adaptado de VEIGA, Ilma Passos A. (org). Projeto Político Pedagógico da Escola. Campinas: Papirus.

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 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:

A s 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 entrariam 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-nos 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 d e regra, d e reconhecimento, d e intervenção recíproca. C o m 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 comprometida 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 gestar 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 gestar 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.

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 sociopolíticas 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 sustenta. 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 uma 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 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, 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 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.

#### *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, consequentemente, 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 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 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, grêmio 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.

**RIOS, Teresinha Azeredo.**  
**Ética e competência. São**  
**Paulo: Cortez, 2001**



### **ÉTICA E COMPETÊNCIA.**

*Terezinha Rios.*

A formação do professor é muito precária, sem dimensão ética no ato de desenvolver a prática pedagógica. Sendo que a mesma cumpre um papel indispensável na educação.

O professor precisa levar em consideração dois aspectos fundamentais na pedagogia como método do ato de ensinar: a questão técnica e o ato político, são diferentes em si, mas articulados na prática pedagógica.

Um terceiro aspecto que não pode ser desconsiderado refere-se à Ética que é o elemento mediador por meio da Filosofia desenvolve a prática problematizadora.

Terezinha destaca a necessidade de compreender de forma científica o mundo político, com a finalidade para intervir nas relações na sociedade com a perspectiva de mudar o próprio mundo político, visando o estabelecimento das relações justas.

Sua prática pedagógica destaca-se em uma educação essencialmente entendida na ação da Filosofia Política e da Ética, na busca da compreensão entre o conhecimento do senso comum e do saber científico, sendo que a Filosofia é o conhecimento do saber complexo total dos objetos em estudos.

A realização de um saber construído socialmente, na perspectiva dialética do ser e dever ser, ou seja, do ideal de sociedade que deve ser construída. Portanto, a educação é uma ação de transformação, uma educação que não transforma não é educadora.

As relações estabelecidas do ponto de vista político são relações de poder, que estabelecem sujeitos distintos uns impondo sobre a vontade dos outros por meio do poder político.

A capacidade de modificar o comportamento um do outro do ponto de vista da política é diferente em relação à intervenção a natureza.

A educação é uma dimensão da práxis, entendida em diferentes componentes: econômico, a questão do trabalho, a produção da vida material, o político, o que rege as práticas institucionais do poder, e ético o que determinam os valores de tais práticas.

Para Rios a Filosofia da educação atua como instrumento de ajuda as práticas dos sujeitos da educação, na busca da superação das contradições, ligando as demais ciências na mesma prática na defesa do mecanismo da educação, no caminho do fazer educativo. Educam-se quando transformam.

Fazer educação no Brasil é antes de tudo compreender a realidade brasileira, sua organização no capitalismo

entendendo os mecanismos contraditórios da própria realidade, no processo pedagógico.

Educação é um fenômeno da história política social dentro do contexto social da cultura produzida, sendo a transmissão da mesma pelo caminho da transformação do homem através do trabalho.

O mundo apresenta duas realidades, a que se refere ao mundo da natureza, que independe do homem, mais especificamente as leis naturais, a outra, a produção da cultura no mundo.

A cultura é uma construção do homem das necessidades da natureza humana, formulada pela linguagem. As diferenças do mundo natural com mundo artificial ou do mundo da formulação, sendo o que o último realiza-se pelo ato da construção e da reconstrução.

Portanto, a cultura é algo inventado, quase sempre ideológica quando justificam fins discriminatórios, a cultura não é apenas o acúmulo dos processos de sínteses, o que se denomina de erudição, mas o resultado do trabalho humano, da ação do homem na transformação da natureza, nesse sentido que nasce o aspecto da ação política para transformação do mundo.

A cultura é transmitida por diversos meios entre eles a escola, o que foi acumulado pela sociedade, objetivo do saber científico, contra o saber ideológico e para formar pessoas como agentes da construção da sociedade, ação que necessariamente terá que ser política.

A escola tradicional tem como objetivo desenvolver uma educação que sustentam as relações sociais da produção, ou seja, na defesa ideológica do capitalismo, dividido em classes antagônicas: burguesia e o proletariado, sustentado pela principal contradição capital e trabalho.

A escola enquanto prática de ensino coloca valores e crenças ideologias nas formulações de domínios, valores das representações burguesas que sustentam o capitalismo enquanto forma de dominação.

A escola brasileira é permeada pela ideologia burguesa liberal, a perspectiva não é a construção da Ética, pelo menos no caminho da transformação justa, não existe uma crítica ao modelo dominante do desenvolvimento da produção capitalista.

A escola não tem perspectiva de superação das contradições, sem uma análise crítica das ideologias, foi formulada pela escola nova dos anos 30 a 60, uma visão crítica ingênua da educação, como se a escola fosse o mecanismo de mudança social, se fizesse uma revolução no mundo das ideias, a sociedade política seria transformada.

O pressuposto dessa ideologia iluminista como se a escola fosse uma instituição fora do mundo da produção, a outra tendência ingênua pessimista, como se escola apenas produzisse a reprodução das ideologias capitalistas, portanto a escola não seria de nenhum modo um mecanismo de transformação.

Um compromisso autêntico pedagogicamente uma escola que não defende os compromissos antagônicos, a educação voltada para desenvolvimento da consciência crítica com objetivo da mudança política da sociedade, a superação dos modelos de dominação. O educador deve atuar como intelectual orgânico no processo da produção da consciência crítica.

Uma sociedade dividida em classes em que parte significativa da sociedade tem o acesso ao saber negado. A escola qualifica a pessoa de forma errada, com aquele que é proprietário de um saber que não pode ser compartilhado, reforçando as atitudes do individualismo liberal.

Rios acha que é possível mudar a sociedade mudando a escola numa perspectiva de construção do espaço construindo

uma escola de consenso e persuasão, como explicitação dos elementos da competência e da prática docente.

O discurso pedagógico dominante oculta nas contradições na sua forma axiológica, mas por meio da própria axiologia poderá desocultá-las construindo o significado político da transformação articulado com a questão técnica do método usado na construção do saber político.

Desse modo numa ação da desconstrução e reconstrução, o professor é sempre o mediador entre o aprendiz e a realidade, atuando também para a transformação de todos, com objetivo de estabelecer o diálogo entre o aluno e a realidade.

Na educação é necessária a existência entre competência pedagógica e utopia no caminho da superação do passado e na construção da nova sociedade política produtiva. A competência é construída no dia a dia ao novo ideal a ser atingido. A superação dos antagonismos prejudiciais ao humano.

Por fim Terezinha Rios ressalta a necessidade de o educador compreender a complexidade da sociedade capitalista naturalmente para a transformação da mesma em defesa dos direitos fundamentais da humanidade.

Numa profunda articulação entre técnica, a ética e a política sem perder o sonho de um mundo melhor para todos. O que não poderá ser realizado no atual modo capitalista de produção das riquezas.

Fonte: VASCONCELOS, E. D. de; Ética e Competência. Resenha do livro de RIOS, Terezinha. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2003.

**SACRISTÀN, J. Gimeno;  
PÉREZ GOMES, A. I.  
Compreender e transformar o  
ensino. 4. ed. Porto Alegre:  
ARTMED, 2000**



### Compreender e transformar o ensino

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável. As teorias e o pensamento educativo se apresentam, em muitos casos, como legitimadores de realidades e projetos com uma autoridade técnica que oculta as dimensões éticas, sociais, pedagógicas e profissionais dos fatos e usos no sistema educativo. Em Compreender e Transformar o Ensino, os autores analisam os problemas e as práticas que foram e são essenciais para dar conteúdo e sentido à realidade do ensino.

Embora o professor não seja o único agente que elabora o currículo escolar, possui um papel importante ao traduzir para a prática qualquer diretriz ou seleção prévia dos conteúdos. Desta forma, além do professor auxiliar na elaboração dos currículos escolares, sua participação vai além, desempenhando atividades práticas como a elaboração de roteiros de conteúdos, preparo de atividades ou tarefas, previsão de materiais que serão utilizados, confecção ou seleção dos mesmos, acomodação do mobiliário em sala de aula, etc. A prática de planejamento de professores pode ser vista sob uma perspectiva gerencial, isto é, como um passo que faz parte do processo de desenvolvimento do currículo. Também pode ser encarada sob uma ótica fenomenológica, onde a programação dos professores são as operações que estes realizam quando planejam. Já sob uma perspectiva

técnico-cientificista, os professores, ao programar ou planejar, desejam alcançar racionalidade em suas decisões.

A perspectiva psicológica, por sua vez, entende que os processos de planejamento incluem as atividades mentais que os professores desenvolvem ao realizar seus projetos, assim como quando aplicam os planos à realidade, visto que planejar implica tomar decisões, considerar alternativas e resolver problemas. E um enfoque coerente com a tradição acadêmica determina que o professor, como planejador, deve seguir a estrutura interna do conhecimento que leciona em diferentes áreas ou disciplinas. Finalmente, a perspectiva prática entende o plano curricular como função básica dos professores, que reflete em seu trabalho a sua profissionalização. O enfoque prático concede valor à habilidade dos professores em buscar a forma de aprendizagem mais adequada aos interesses dos alunos, partindo da premissa de que aprender é consequência de um envolvimento pessoal e de um processo de reflexão que não pode ser previsto desde o começo. Porém, ao lado dos pontos positivos há também fatores negativos, e a maior dificuldade desse enfoque reside no fato de se apoiar demasiadamente nas possibilidades do professor, mas não propor soluções, deixando o educador totalmente à mercê dos acontecimentos externos.

Num enfoque prático o professor não atua seguindo modelos formais ou científicos, nem segue à risca modelos de ensino ou de aprendizagem. Isso não impede, porém, que o professor possa aproveitar ideias e teorias científicas, mas quando fizer isso deverá sempre dar seu toque pessoal às situações que surgirem. Em seu trabalho em sala de aula, o primeiro desafio do professor consiste em manter a cooperação dos estudantes nas atividades propostas. Conseguindo que seu trabalho flua e que dê bons resultados. Sendo assim, o professor deve-se levar em conta os desafios mais elementares que o ensino apresenta, e não subestimá-los. Conclui-se que o sucesso dos planos curriculares devem muito à habilidade prática do professor em controlar e sanar situações deficitárias em seu ambiente de trabalho. Também para um bom sucesso na implantação dos planos curriculares e um melhor esclarecimento daquilo que se pretende, é importantíssimo que os professores os elaborem com base em esquemas mentais, geralmente não explicitados, e que por sua vez baseiam-se em esboços escritos. E o mais importante de qualquer programação escrita é que ela seja um reflexo real dos esquemas mentais, não seguindo pura e simplesmente exigências burocráticas da escola.

O plano curricular significa para os professores a oportunidade de repensar a prática, representando-a antes de concretizá-la. O desenvolvimento dessas atividades deve seguir um processo cíclico: pensar antes de decidir, observar ou registrar o que acontece enquanto se realiza o processo e aproveitar os resultados e anotações tomadas em relação ao processo seguido para se ter em mente como melhor proceder em uma nova oportunidade. Quando um professor planeja encontra-se perante o fato de que é preciso ensinar os seus alunos, isto é, desenvolver um currículo. Para tanto pode-se partir de três considerações:

- Condições da situação na qual se realiza: A prática institucionalizada é uma realidade, podem até ser propostas algumas reformas, mas nunca será algo totalmente novo. Porém, pelo menos em parte, o caráter de determinada situação poderá ser moldado pelo professor. Não ocorrem situações totalmente abertas, mas tampouco de todo fechadas;

- O currículo dado aos professores e aos materiais: É preciso que os professores ponham em prática ações concretas para desenvolver o currículo a eles incumbido. Assim, com o auxílio de guias curriculares, livros-textos, etc, precisam, através de processos ensino-aprendizagem, efetivamente cumprir o estipulado nos currículos escolares;

- Um grupo de alunos por possibilidades e necessidades concretas: Toda a aprendizagem surge da interação do novo

com o existente, por isso é preciso levar em conta a vida pregressa e as necessidades individuais dos alunos. Ao contrário do que expunham os planos altamente estruturados, que buscavam um modelo universal válido para todos os educandos, os professores devem entender o ensino como um processo singular.

Por outro lado, as soluções que o professor pode dar em relação aos problemas com os quais se depara podem ser:

- Os dilemas ou possibilidades de planejamento: O professor deve decidir se faz um plano para toda a disciplina, para uma unidade concreta, para um conteúdo delimitado, etc, defronte a um rol de possibilidades bastante extenso;

- Previsão global de metas: O professor deve sempre ficar atento quanto às metas que se propôs alcançar, e ter em mente uma certa visão do que servirá para os alunos os trabalhos que realiza com eles;

- Experiência prévia: Ao mesmo tempo que a experiência prévia dos professores mostra-se bastante útil na condução de situações delicadas surgidas no processo ensino-aprendizagem, revela seu lado negativo ao acomodar o professor, inibindo-o de buscar novas soluções para seus problemas;

- Materiais disponíveis: Os recursos que o professor dispõe, não apenas os livros-texto, e sua capacidade para aproveitar e buscar materiais fora das salas de aula, auxiliam-no a escolher as atividades que melhor se enquadrarem ao que pretende. A própria experiência que o educador possui o fará buscar materiais apropriados, mais variados e atrativos para os alunos.

A utilidade fundamental do plano curricular desenvolvido pelos professores está nas seguintes razões:

- Facilita o enriquecimento profissional, por ser uma atividade que leva o professor a refletir sobre a prática de ensino;

- O plano determina as linhas gerais das atividades que serão desenvolvidas, o que serve como referencial a ser seguido pelos professores;

- O plano aproxima os educadores de seus educandos, pois alia o pensamento e a teoria com a ação de educar;

- Os planos, sendo referenciais de ações, dão mais segurança ao professor no desenvolvimento de suas atividades;

- Os planos prévios forçam o professor a buscar materiais de trabalho para suas aulas, deixando de basear-se pura e simplesmente no livro-texto;

- Os planos do professor, uma vez conhecidos e discutidos com os alunos, mostram-se uma forma de criar laços de comprometimento entre educador e educando;

- Os planos dos professores, somados aos registros efetuados em um diário de classe, mostrando a forma como foi desenvolvida a atividade, revelam-se uma boa forma de compartilhar informações com colegas do magistério;

- Se, depois de experimentados, os planos mostrarem-se positivos, serão um bom recurso para avaliar processos educativos.

Quanto às dimensões de um modelo de planos, não há uma fórmula mágica a se apresentar: o seu sucesso dependerá da situação particular de cada caso. Porém pode-se dar algumas sugestões:

- Metas e objetivos: É necessário que o professor entenda perfeitamente quais são suas metas e objetivos antes de começar a elaborar o seu plano. Convém que reflita sobre suas finalidades e compare as consequências do que faz com os objetivos propostos;

- Decisão de conteúdos: Planejar um currículo exige que o professor domine a matéria que irá transmitir aos seus alunos,



que conheça os seus conteúdos a fundo para poder escolher os que mais interessarem em determinado momento;

- Organização do conteúdo: Na organização dos conteúdos deve-se abordar dois tipos de opções: os pontos de referência em torno dos quais agrupar o conteúdo (temas, unidades didáticas, lições) e a sequência ou ordem dos mesmos;

- Tarefas ou oportunidades de aprendizagem: Enquanto os objetivos e conteúdos estiverem somente no papel, mostram-se inúteis, sua utilidade aparecerá quando forem efetivamente praticados. É necessário uma interação entre o estudante com o conteúdo para que se processe de fato a aprendizagem. Assim, os professores, ao analisar e selecionar as atividades, devem levar em conta a coerência com os fins gerais da educação, a capacidade para extrair possibilidades educativas genuínas de uma disciplina, ver o grau de motivação, globalidade e estruturação da atividade, etc;

- Apresentação do conteúdo e dos materiais: Grande parte dos conteúdos do currículo necessitam de um suporte sobre o qual os alunos irão desenvolver suas atividades. Esses suportes poderão ser gráficos, imagens fixas, filmes, etc. Grande importância deve-se dar ao livro-texto, porque em torno de seu uso será organizada boa parte das atividades dos alunos;

- Produção exigida ao aluno: Para um professor poder avaliar os seus alunos, precisa que estes desenvolvam uma série de atividades, tais como resumos de textos, provas orais e verbais, etc. Porém quanto maior for o número de meios empregados, maior será a probabilidade de uma boa avaliação;

- A consideração das diferenças individuais: A aprendizagem é um processo que varia de aluno para aluno, mas ante a esta verdade buscar métodos específicos para cada aluno ou adaptar materiais para as necessidades de alunos com carências especiais está fora do alcance da maioria das escolas e professores da atualidade. Porém em relação às diferenças individuais, os professores podem optar por uma organização flexível de seu trabalho, que permita a expressão das peculiaridades e uma atenção diversificada aos estudantes dentro da sala de aula;

- A participação e o compromisso dos alunos: Uma preocupação básica dos professores é que o ensino flua com naturalidade, e para tanto é necessário um certo compromisso e comprometimento do aluno com as tarefas estipuladas. Para que isso aconteça o conteúdo e as atividades devem adequar-se às possibilidades dos alunos e representar desafios estimulantes. Desta forma a educação deve ser atrativa e produto de uma colaboração entre professores e alunos, união de fatores que só tende a trazer resultados positivos;

- Adequação ao cenário: A atividade de ensino realiza-se em um determinado espaço físico, e cabe aos professores ordenar o mobiliário e os recursos didáticos existentes, distribuindo-os na melhor forma possível na sala de aula;

- Avaliação: A avaliação é uma exigência formal e que causa muito impacto em todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao professor fazer com que seja o menos traumática possível, através da escolha de melhores técnicas, do momento certo de realizá-las, definindo o real objetivo das mesmas, etc. Texto adaptado: José Gimeno Sacristán.

**TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956**



**A Escola Pública, Universal E Gratuita \*26**

ANÍSIO TEIXEIRA

Diretor do I.N.E.P.

No mês de maio último, reuniram-se em Lima, convocados pela Organização dos Estados Americanos (a antiga União Pan-Americana), os representantes dos Governos nacionais do nosso continente. Estes representantes não eram ministros da Fazenda, nem ministros do Exterior. Eram ministros da Educação. O tema da reunião não era a política exterior nem a política econômica ou financeira, e sim a política educacional. E em política educacional, não se debateram os problemas do ensino secundário, nem do ensino superior; mas, do ensino primário.

A despeito do caráter de que se revestem quase sempre essas reuniões internacionais, do seu ar tantas vezes irremediavelmente convencional, os que lá estiveram sentiram, em mais de um momento, que algo de histórico se processava na evolução política das Américas. O drama de 59 milhões de analfabetos, inclusive os de idade escolar, da América latina e de outros tantos milhões de semi-alfabetizados, em suas escolas primárias de dois e três anos de estudos e de dois e três turnos por dia letivo, repercutia nos salões do edifício do Congresso Nacional de Lima, onde se realizou a reunião interamericana, como um trovejar, talvez ainda distante, mas já suficientemente audível, da consciência popular dos povos americanos. Dir-se-ia que, despertados afinal para as suas reivindicações fundamentais, eram os povos do Continente que convocavam aquele conclave, para a fixação de medidas destinadas a assegurar-lhes o direito dos direitos: uma escola primária, eficiente e adequada, para todos.

E por isto mesmo - a despeito das vozes, muito nossas conhecidas, dos que ainda julgam possível reduzir a educação popular, na América latina, à mistificação das escolas primárias de tempo parcial e de curtos períodos anuais - a assembléia decidiu, com a afirmação de princípios da "Declaração de Lima", por uma escola primária de seis anos de curso e dias letivos completos.

No mesmo ano, em que os governos americanos, reunidos em assembléia, fizeram tal declaração histórica, o Estado de São Paulo, isto é, o estado-líder da federação brasileira, convoca o seu primeiro Congresso de Ensino Primário.

Sabemos que um fato não está ligado a outro. Mas, a coincidência pode ser tida como significativa: a mesma obscura força, que está movendo a consciência coletiva, parece haver atuado para a escolha do tema da reunião de Lima, como para a reunião, no ano passado, do Congresso de Professores Primários, de Belo Horizonte, e para este Congresso do Ensino Primário, de São Paulo, ora aqui reunido, em Ribeirão Preto. Presumo que se trata de um sinal, um grande sinal, de amadurecimento da consciência pública do país.

<sup>26</sup> <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social.

Não se pode ocultar ser algo tardio esse movimento de emancipação educacional ou de emancipação pela educação.

Desde a segunda metade do século dezenove, quando não antes, as nações desenvolvidas haviam cuidado da educação universal e gratuita. Cogitando de realizá-la, agora, em época que, na verdade, já se caracteriza por outras agudas reivindicações sociais, de mais nítido ou imediato caráter econômico, corremos o risco de não poder configurar com a necessária clareza os objetivos da emancipação educacional. É que, no caso, trata-se ainda de algo que já nos devia ter sido dado, que já há muito fôra dado a outros povos, de cujas atuais aspirações queremos partilhar. Estas novas aspirações, mais fortemente motivadas pelos imperativos da época, sobrepõem-se às aspirações educacionais e de certo modo as desfiguram, criando, pela falta de sincronismo, especiais dificuldades para o seu adequado planejamento.

A relativa ausência de vigor de nossa atual concepção de escola pública e a aceitação semi-indiferente da escola particular foram e são, ao meu ver, um dos aspectos dessa desfiguração generalizada de que sofre a política educacional brasileira, em virtude do anacronismo do nosso movimento de educação popular.

Como os povos desenvolvidos já não têm hoje (salvo mínimos pormenores) o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo social e político, a ressonância necessária para um movimento que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra época, que não a atual do mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a decalagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje, em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício instante histórico.

Se nos dermos ao trabalho de voltar atrás e ouvir as vozes dos que ainda no curso do século dezenove, no mundo, e, entre nós, imediatamente antes e logo depois da república, definiram (mesmo então com atraso) os objetivos do movimento de emancipação educacional, ficaremos surpreendidos com a intensidade do tom de reivindicação social, que caracterizava o movimento. É que a escola era, na época, a maior e mais clara conquista social. E hoje, o anseio por outras conquistas, mais pretensiosas e atropeladas, a despeito de não poderem, em rigor, ser realizadas sem a escola básica, tomaram a frente e subalternizaram a reivindicação educativa primordial. Tomemos, com efeito, ao acaso, as expressões de um desses pioneiros continentais da educação popular - por um conjunto de circunstâncias, o primeiro: Horace Mann. O grande batalhador da educação pública e universal, nos Estados Unidos, que no continente só encontra paralelo contemporâneo em Sarmiento, na Argentina, considerava a "escola pública" - a escola comum para todos - a maior invenção humana de todos os tempos. E em seu relatório ao Conselho de Educação de Boston, assim falava, há cento e oito anos (1848):

"Nada, por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. Se uma classe possui toda a riqueza e

toda a educação, enquanto o restante da sociedade é ignorante e pobre, pouco importa o nome que dermos à relação entre uns e outros: em verdade e de fato, os segundos serão os dependentes servis e subjugados dos primeiros. Mas, se a educação fôr difundida por igual, atrairá ela, com a mais forte de todas as forças, posses e bens, pois nunca aconteceu e nunca acontecerá que um corpo de homens inteligentes e práticos venha a se conservar permanentemente pobre ...

"A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens - a roda do leme da maquinaria social ... Dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens. Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres." (\*)

Era com este espírito que se pregava a escola pública em 1848. Já não era o iluminismo ou a "ilustração", filósofos, do século dezoito, mas todo o utilitarismo de uma doutrina de igualdade social pela educação. Já não era o puro romantismo individualista, tão vivo ainda, aliás, por todo o século dezenove, a crer, ainda com Spencer, que o devido ao indivíduo era só a liberdade, no sentido negativo de não interferência - daí não ser essencial ou ser até ilícito dar-lhe o Estado educação. . . - mas a doutrina positiva de que a liberdade sem educação, isto é, sem o poder que o saber dá, era uma impostura e um lógro...

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a "protegidos") e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores, antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre.

Por que, então, faltou e falta ao Brasil a consciência precisa de que, antes de qualquer outra reivindicação, cabe-lhe reivindicar a escola pública, universal, gratuita e eficiente, e o sindicato, livre e autônomo? Porque, aparentemente, lhe parece bastar a simulação educacional de escolas de faz-de-conta e os sindicatos de cabresto, que lhe têm dado, como altíssimo favor de deuses a pobres mortais, governos de despotismo mais ou menos "esclarecido" ou ditaduras falhadas?

Estou em que uma das razões é o anacronismo a que me referi. Reivindicações sociais, para que a escola iria preparar o povo, amadureceram e estão sendo quicá atropeladamente

satisfeitas, com ou sem fraude aparente, em face da aceleração do processo histórico, impedindo-nos de ver, com a necessária exatidão, quanto nos faltam ainda de reivindicações anteriores e condicionadoras, não satisfeitas no devido tempo e, por isto mesmo, mais difíceis ainda de apreciar e avaliar exata ou adequadamente.

Além da dificuldade inerente ao caráter preparatório ou de "preliminar" condicionante, próprio das reivindicações educacionais, temos a dificuldade do anacronismo que elas ora arrastam consigo e estamos a focalizar, com a sobrecarga, ainda mais grave, de dificuldades específicas decorrentes da aceleração do processo histórico, geral, aceleração sempre mais propícia a reivindicações consumatórias e finalistas, do que a reivindicações preliminares e instrumentais, como são as de educação.

Por todos esses motivos forçoso é reconhecer que há uma certa perda de contôro nas mais legítimas reivindicações educacionais, adquirindo o processo de nossa expansão escolar o caráter tumultuário de reivindicações sobretudo de vantagens e privilégios, o que me tem levado a considerá-lo mais como um movimento de dissolução do que de expansão. Foi, com efeito, essa desfiguração da natureza da reivindicação educacional que elevou a matrícula da escola primária, sem lhe dar prédios nem aparelhamento, que multiplicou os ginásios, sem lhes dar professores, e que fez brotar do papel até escolas superiores e universidades, com mais facilidade do que brotam cogumelos nos recantos mais sombrios e úmidos das florestas...

Não faltam, entretanto, os que estadeiam certo orgulho ferido ou afetam mesmo um sorriso superior, ao ouvirem aqueles dentre nós que se levantam para afirmar que uma tal expansão não é expansão, mas dissolução... Somos chamados de pessimistas, convocando-nos os nossos Pangloss a ver que o Brasil progride por todos os poros e que o congestionamento, a confusão, a redução dos horários e a falta de aproveitamento nas escolas são outras tantas demonstrações desse progresso.

Mas, ao lado deles, já são numerosas as vozes que se erguem, apreensivas e graves. A verdade é que já se faz difícil ocultar a descaracterização do nosso movimento educacional. Pode-se expandir, pelo simples aumento de participantes, um espetáculo, um ato recreativo, em rigor, algo de consumatório, mas, não se pode expandir, somente pelo aumento de participantes um processo, temporal e espacial, longo e complexo de preparo individual, como é o educativo. E o que vimos fazendo é, em grande parte, a expansão do corpo de participantes, com o congestionamento da matrícula, a redução de horários, a improvisação de escolas de toda ordem, sem as condições mínimas necessárias de funcionamento. Tudo isto seria já gravíssimo. Mas, pior do que tudo, está a confusão gerada pela aparente expansão, tumultuária, levando o povo a crer que a educação não é um processo de cultivo de cada indivíduo, mas um privilégio, que se adquire pela participação em certa rotina formalista, concretizada no ritual aligeirado de nossas escolas. Está claro que tal conceito de escola não é explícito, mas decorre do que fazemos. Se podemos desdobrar, tresdobrar e até elevar a quatro os turnos das escolas primárias, se autorizamos ginásios e escolas superiores sem professores nem aparelhamento, - é que a escola é uma formalidade, que até se pode dispensar, como se dispensam, na processualística judiciária, certas condições de pura forma.

Não é difícil demonstrar que nem sempre assim procedemos, nem sempre assim pensamos. Em verdade, os nossos educadores do início do período republicano

revelavam uma adequada consonância com os educadores de todo o mundo, no conceituar a educação e no caracterizar o movimento de educação popular, que então se iniciava no país, com o advento da república.

Não posso fugir de citar aqui alguns paulistas, cujas palavras parecem de verdadeiros emulos dos Mann, Sarmiento e Varela, que, mais felizes, lograram realizar em suas nações, na época própria, muito do que pregaram.

Retiro as citações de discursos e relatórios feitos todos antes do início deste século, ainda no fervor republicano da década última do século dezenove.

Caetano de Campos, Cesário Mota, Gabriel Prestes (para só citar paulistas) aqui irão nos revelar como era viva e lúcida e quente a convicção democrática da função da escola, na república e em seus primórdios.

"A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia, que em todos os ramos de administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer.

"Dantes pagava a nação os professores dos príncipes sob o pretexto de que estes careciam duma instrução fora do comum para saber dirigi-la. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o "self-government" - pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada.

"A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o Governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade.

"É óbvio que ninguém tolherá aos cidadãos o direito de abrir escolas particulares. Estas não serão, porém, em número suficiente para a população, e nem acessíveis para a grande massa do proletariado.

"Demais, com a exigência do ensino moderno, tais instituições, quando mesmo bem fornidas de um material escolar suficiente, pesarão sobre a bolsa do particular de modo tal que, sem remuneração, não poderão ter alunos.

"Bastaria apontar a história do Brasil monárquico para saber quão improgressiva mostrou-se até hoje a família brasileira. Entre a escola primária - irrisória e condenável como era, e já eu disse ao princípio - entre a "escola régia" e a Academia, nenhuma educação dava o Governo ao povo. Só os colégios particulares forneciam, aos que podiam pagar, um preparo literário, que visava a matrícula nos cursos superiores.

"Não era por certo com a gramática ensinada desde a primeira idade, e o latim, decorado até à Academia, que o brasileiro poderia conhecer as leis da natureza, nem saber cultivar o solo, nem envolver-se nas indústrias e nas artes.

"Todos nós sabemos o que valiam tais estudos, em que a gramática, o latim, a filosofia... de Barbe, a retórica eram "magna pars". Homens que mal sabiam ler e escrever - em pequena percentagem - e doutores: eis a única coisa que se podia ser no Brasil." (\*)

E três anos depois, em discurso na inauguração da Escola Normal da Praça da República:

"A República foi, pois, a síntese da última fase da nossa civilização.

"Proclamada a nova forma de govêrno, fêz-se mister realizá-la em tôda sua integridade. A primeira coisa, entretanto, que desde logo feriu os olhos deslumbrados dos que se acharam de passe do novo regime, foi que, com êle, as necessidades da democracia se aumentaram. O que era delegação no antigo sistema, é ação direta no novo; as inculpações, que outrora se faziam ao govêrno, recaem agora sôbre o próprio povo; as aptidões requeridas nos seus homens, é êle quem as deve ter porque é êle quem tem de governar, é êle quem tem de dirigir os seus destinos.

"À semelhança do capitão a quem se incumbiu a direção do navio desarvorado em alto-mar, o povo viu-se atônito no momento em que tomou o domínio de si mesmo. Reconheceu faltarem-lhe aparelhos para as manobras. Desde logo surgiu forçosa a convicção da necessidade de saber.

"A idéia da instrução então impôs-se.

"É que praticamente ficou demonstrado o asserto, tão conhecido, do imortal americano: "A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia". É que a República, sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do govêrno democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a opressão." (\*\*)

E no mesmo ano de 1894 e na mesma inauguração, como se falasse em uníssono com Cesário Motta, exclamava Gabriel Prestes, diretor da Escola:

"Que diferença entre essa inépcia dos governos monárquicos e a sincera solicitude pelo interesse público "nos regimes livres! Enquanto no Brasil, em um período de relativa calma, a ação governamental só se manifesta em favor das classes superiores, em França, no meio mesmo da crise revolucionária, institui-se a primeira escola normal em que milhares de alunos, segundo o pensamento da Convenção, deviam preparar-se para levar a todos os cantos da República, os conhecimentos necessários ao cultivo da inteligência.

"Nos Estados Unidos, com um ardor ainda não igualado, todos os espíritos ilustres fazem consistir na difusão do ensino o programa de todos os governos, e foi assim que os Washington, os Madison, os Monroe, os Horacios Mann conseguiram lançar os fundamentos da enormíssima prosperidade americana." (\*)

\*\*\*

E já, em 1911, assim falava Bueno dos Reis Júnior, diretor de instrução:

"Na época da proclamação da República, bem frisante era o caráter defeituoso e contraproducente do ensino público primário em nosso Estado, pelo que uma das primeiras preocupações dos próceres do govêrno foi promover o aperfeiçoamento dessa instituição.

"Espíritos patrióticos e clarividentes, bem como animados dos mais vivos desejos de progresso, os dirigentes do povo, côncios de que não podia haver aliança possível entre o desenvolvimento de um Estado e o obscurantismo de sua população, trataram, sem perda de tempo, de resolver o problema da instrução pública elementar, problema que se lhes afigurava um dos importantes, senão o mais importante dos seus deveres no momento.

"Efetivamente era urgente dar ao ensino primário uma organização compatível com as necessidades reclamadas pela educação de um povo, para o qual acabava de raiar a aurora da democracia." (\*\*)

A coincidência de ideais com os grandes fundadores dos sistemas de educação pública - universal e gratuita - não podia ser mais completa, nem faltou jamais aos nossos educadores-líderes a consciência perfeita do que havia a fazer. E a escola primária e as escolas normais, que então se implantaram, tinham tôdas as características das escolas da época, sendo, nas condições brasileiras, escolas boas e eficientes. Registravam-se crises no ensino secundário e superior, mas o ensino primário e o normal podiam mais ou menos suportar honrosos paralelos com o que se fazia em outros países.

Não bastava, porém, que as escolas não fôssem más. Era necessário que fôssem bastantes. E aí é que falhou inteiramente a pregação republicana, que, muito a propósito, acabamos de evocar quanto a São Paulo.

Sem pretendermos ser exaustivos na perquirição de causas, limitamo-nos sem falseamento a dizer que nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando os seus padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais até do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de aperfeiçoar como boas amostras ou modelos.

A dificuldade do regime democrático, com efeito, é que êle só pode ser implantado espontaneamente em situações sociais simples e homogêneas. Tais eram as situações das comunidades relativamente pequenas da primeira metade ou dois terços primeiros do século dezenove. As minorias diretoras se constituíam, então, como que naturalmente, e podiam subsistir para, de certo modo, impor os seus padrões às maiorias ainda homogêneas, que lhes aceitavam a liderança.

A simplicidade dessas comunidades, onde todos se conheciam, e a lentidão de seu progresso material ofereciam as condições necessárias para o esforço educativo global a ser conduzido pelas minorias condutoras. Tal situação se configura perfeitamente nos Estados Unidos, com a independência e a república. Aos líderes, figuras eminentes e, muitas, aristocráticas, coube a tarefa de orientar, por consentimento de todos, a jovem república.

Quando o desenvolvimento econômico sobreveio, já a estrutura política estava suficientemente formada para suportar o impacto da desordem inevitável da aceleração do progresso material. Não direi que haja faltado à América um período de confusão e de perda de padrões, mas a nação sobreviveu a êle e pôde retomar a segurança de marcha do período anterior, mais simples e homogêneo.



Não foi, porém, isto o que sucedeu conosco. Emergimos do período colonial, sem o sentimento de uma verdadeira luta pela independência, retardando de quase um século a república e embalando-nos com o reino unido, a herança de um príncipe e de uma monarquia, a que não faltaram sequer as ilusões de "império"... Além disto, não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacrônicamente feudais. A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes.

A república e, com ela, mais plausivelmente, a democracia, portanto, teriam de abrir caminho, entre nós, mesmo com a "proclamação" de 15 de novembro de 1889, como um programa revolucionário. Ora, longe de estarmos preparados para isto e muito pelo contrário, dormitamos em todo o período monárquico, sem nenhuma consciência profunda de que, dia viria, em que o povo de tudo havia de participar, sem que para tal o tivéssemos preparado.

A república veio acordar-nos da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização e da qual nos deram uma amostra as citações que fizemos de educadores paulistas. Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido havia de subsistir e de permitir "a ordem e o progresso", mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida.

Na realidade, ninguém dava crédito aos educadores (nem sequer eles próprios), na sua pregação de educação para todos. Com efeito, os próprios educadores tinham sempre o cuidado de dizer que não era possível, economicamente, a solução do problema educacional brasileiro ...

Quando mudanças de estrutura social, da ordem da que nos deviam trazer a república e com ela a democracia, se processam efetivamente no seio de um povo, o problema econômico não pode constituir obstáculo à sua real efetivação. Em tal caso, é a estrutura social que se modifica, em virtude, exatamente, de modificação da estrutura econômica e política.

Isto se daria, no Brasil, se a democracia e a república não fôssem um movimento de cúpula, com simples modificações na minoria governante, enriquecida ou empobrecida com a entrada de mais alguns elementos das classes relativamente pobres. Não obstante a república, conservamos a nossa estrutura dualista de classe governante e de povo. Seria realmente extravagância que as classes predominantes chegassem, em sua benevolência, ao ponto de se sacrificarem para educar o povo brasileiro...

O apostolado dos educadores tinha, assim, algo de contraditório. Eles próprios admitiam que o sistema de escolas públicas para toda a população era impossível, e isto mesmo afirmavam, retirando, "avant la lettre", qualquer eficácia política às suas ungidas palavras.

Quando, na década de 20 a 30, começou a amadurecer mais a consciência política da nação e se iniciou a batalha pelo voto secreto e livre, esta batalha devia ser acompanhada (uma vez que não precedida) da sua óbvia contrapartida - a educação do povo.

Não se dirá que lhe tenha faltado completamente este eco, este reclamo educacional. Foi, com efeito, nesse período que a idéia de estender a educação a todos começou a medrar. Mas, de que modo?

Até então, os educadores, com a indiferença das classes governantes, vinham mantendo uma escola pública de cinco anos, seguida de um curso complementar. Quando os políticos, entretanto, resolveram tomar conhecimento do problema, forçados pela conjuntura social do Brasil, a primeira revelação de que não lhes era possível senti-lo em sua integridade, mas, apenas, sentir a necessidade de escamoteá-lo, patenteou-se na solução proposta: - reduzir as séries para atingir maior número de alunos. E foi exatamente aqui, em São Paulo, em 1920, que houve a tentativa da escola primária de dois anos (!) que, embora combatida e, felizmente, malograda, passou a ser padrão inspirador de outras simplificações da educação brasileira.

Em 1929, considerando a tentativa de dar educação a todos altamente significativa e começo de uma consciência democrática, que iria prosseguir nos esforços de não só dar a todos educação, mas de dá-la cada vez melhor e mais extensa, assim me referi ao movimento, então, ao meu ver, indicativo de um processo inicial de unificação do povo brasileiro:

"Mas não teve, de logo, o serviço público de educação a presunção de poder assim se organizar, integralmente. O paulista, antes de tudo, não é um visionário. A sua imaginação, adestrada na realidade imediata de sua luta diária pela vida, não se entusiasma senão pelos ideais praticáveis e exequíveis. Se um dos traços mais definidos por onde se pode caracterizar a escola paulista é um traço de idealismo - o de seu vigoroso espírito democrático, - nem por isso deixou a sua organização de se prender estritamente aos limites da sua possibilidade de execução.

"Esse idealismo orgânico e construtor fez com que aqui, primeiro que tudo, se buscasse dar a todos a oportunidade de freqüentar a escola. Fosse preciso reduzir os cursos até o mínimo, não importava, contanto que se estendesse ao máximo o número de paulistas que por ela viessem "a ser favorecidos." (\*)

A realidade, porém, é que o movimento não tinha essa sinceridade revolucionária. A educação do povo não era problema estrutural da nova sociedade brasileira em processo de democratização, mas contingência que se tinha de remediar, de forma mais aparente do que real, e daí permanecer o nível aceitável como mínimo, na época, até hoje, antes agravado com os turnos e conseqüentes reduções de horário.

A estrutura fundamental de uma sociedade dual de senhores e dependentes, favorecidos e desfavorecidos, continuava viva e dominante e a funcionar pacificamente enquanto se pudesse conter o povo em suas reivindicações políticas de voto livre e secreto.

O voto livre e secreto, a real franquia eleitoral é que viria destruir o dualismo e tornar a educação não apenas uma liberalidade, mas necessidade invencível da organização social brasileira.

E a isto é que chegamos, depois de vinte e tantos anos de vicissitudes políticas de toda ordem. Conquistou o povo brasileiro, afinal, a sua emancipação política. Pelo voto livre e secreto, constituem-se os poderes da república, os poderes dos Estados, os poderes dos municípios. Como chegamos a essa conquista, sem escolas adequadas para a educação do povo,

nem escolas adequadas para a formação - não de uma classe governante - mas dos múltiplos quadros médios e superiores de uma democracia de hierarquia ocupacional e não propriamente social, estamos a sofrer as conseqüências melancolicamente profetizadas por todos os teóricos da democracia. Que dizia, com efeito, Cesário Mota em 1894?

"É que praticamente ficou demonstrado o asserto, tão conhecido, do imortal americano: "A democracia sem a instrução será uma comédia, quando não chegue a ser tragédia". É que a República, sem a educação inteligente do povo, poderia dar-nos, em vez do governo democrático, o despotismo das massas, em vez de ordem, a anarquia, em vez da liberdade, a opressão." (\*\*)

E não é isso o que vemos? São por acaso poucos os sinais de anarquia, de confusão, de falta de segurança e de falta de proporção, os sinais, enfim, de não estarmos preparados para os poderes que adquirimos?

A nossa própria estrutura administrativa de Estado, altamente centralizada, era perfeitamente lógica na sociedade dual que possuíamos. A União e os Estados representavam a parcela de poder confiada às "classes governantes", à minoria ou elite do país, cabendo-lhes a responsabilidade da vida nacional.

Com a chegada da democracia e a consciência de emancipação política atingida, afinal, pelo povo brasileiro, temos de repensar todos os nossos problemas de organização e, entre eles, o de educação.

Como fazê-lo, entretanto, em pleno tumulto econômico e político, assaltado por oportunidades de toda ordem e com os quadros de direção ocupados por elementos de uma geração formada sob a influência de negações à democracia e, por isto mesmo, sem a consciência perfeita das necessidades da nova ordem em vias de se estabelecer e, ainda mais, sem nenhuma experiência dos esforços feitos por outros povos para a realização de conquista semelhante?

A realidade é que, com a evolução política iniciada em 20, contra toda expectativa, tivemos uma paradoxal exaltação da tese de formação de elites. Com efeito, até a década de 20, tínhamos uma estrutura educacional, de certo modo, aceitável. Nessa década, talvez sem o querer conscientemente, destruímos a escola primária com uma falsa teoria de alfabetização, reduzindo-lhe as séries. E na década seguinte, incentivamos uma educação secundária a partir dos onze anos, estritamente acadêmica e a ser ministrada, pelos particulares, mediante concessão do Estado. Destinada a quem? A todo o povo brasileiro? Por certo que não - pois a estrutura legal votada confiava à iniciativa particular a execução da reforma. Destinada, sim, a alargar a "classe governante".

A reforma educacional de 31, no ensino secundário, longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a "classe dos privilegiados". Nenhum dos seus promotores usa a linguagem nem reflete a doutrina dos educadores democráticos.

A revolução de 30, nascida das inquietações políticas e democráticas de 20, fez-se logo, como vemos, reacionária e representou nos seus primeiros quinze anos uma reação contra a democracia. Apagou-se no país toda ideologia popular e mesmo o próprio senso da república, cabendo, por desgraça nossa, a geração formada nesse período conduzir a experiência da democracia renascente em 46.

Essa geração nunca teve experiência sequer da doutrina democrática e estava inocente da necessidade de educação para o estabelecimento da difusão de poder, que gera, inevitavelmente, a democracia. Se entramos na república ainda marcados pela experiência escravista, reiniciamos a república, marcados pela experiência totalitária. A experiência totalitária nada mais é do que o propósito de manter, pela violência, a estrutura dualista das sociedades antidemocráticas, antes mantida por consentimento tácito.

Não deixou, assim, de ter a sua lógica a tentativa de conter a democracia no período de 37 a 45. A sociedade brasileira, pelas suas forças dominantes, estaria lutando pela permanência de moldes tradicionais ou como tais aceitos; nem de outra forma se poderia explicar o vigor do Estado Novo e a sua sobrevivência ainda hoje, em muito do que sucede no país.

Se juntarmos ao vigor do tradicionalismo brasileiro assim renascido o despreparo da geração hoje dominante no país para a própria ideologia democrática, teremos as duas razões circunstanciais que tornam tão difícil, em nossa atual conjuntura, configurar de forma lúcida e convincente o problema da formação democrática do brasileiro.

Às duas referidas circunstâncias veio ainda somar-se uma terceira e das mais importantes: a luta contra o comunismo, que se reabriu, logo após a segunda guerra mundial, durante a qual muitos chegaram a admitir certa atenuação, descontando-se a coexistência pacífica de dois mundos à parte... O caráter difuso da luta reaberta e quiçá exacerbada concorre para que dela se aproveitem certas forças reacionárias do capitalismo e do obscurantismo e se crie um clima pouco propício à afirmação do sentido revolucionário da democracia.

Dando a democracia como realizada, facilmente se pode fazer passar por comunismo todo e qualquer inconformismo em face da situação existente ou qualquer desejo de mudança ou aperfeiçoamento, operando o alimentado conflito como um freio contra o desenvolvimento dos mais singelos postulados democráticos.

Se considerarmos, pois, repetimos, a nossa tradição autoritária e semifeudal, o movimento reacionário e fascista da década de 30, no qual veio a se formar a geração atual brasileira, e a posição retrátil e defensiva da democracia em virtude de sua luta contra o comunismo, após a segunda guerra mundial, teremos os motivos pelos quais se torna difícil a criação de uma vigorosa mentalidade democrática no Brasil.

Devido à atitude defensiva da democracia, na fase atual do mundo, perdemos o sentido de sua filosofia política e, cautelosamente, obscurecemos as reivindicações populares que ela envolve. E, criada que seja essa atitude, abrimos o caminho para estreitas e egoísticas reivindicações pessoais.

A educação chega a se tornar, assim, não um campo de esforços pela realização de um ideal, mas um campo de exploração de vantagens para professores e alunos.

Salários, redução de horários, facilitação dos estudos e da obtenção de diplomas; expansão dessa dissolução, para a criação de novas oportunidades de salários e novas facilidades de ensino - são estes os problemas, os graves problemas educacionais da hora presente.

Como fazer ressaltar, nesse clima, os autênticos e graves problemas da escola pública e da escola particular, da educação para o trabalho e da educação para o parasitismo, da educação "humanística" e da educação para a eficiência social,

da educação para a descoberta e para a ciência e da educação para as letras, da educação para a produção e da educação para o consumo? Em ambiente assim confinado, em que tudo já foi feito e o mundo já se acha construído, toda a questão será apenas a de ampliar oportunidades já existentes para maior grupo de gozadores das delícias de nossa civilização.

Reacionarismo e conservadorismo parecem coisas inocentes, mas o seu preço é sempre algo de espantoso.

\*\*\*

Aceleração do processo histórico sob o impacto do progresso material, ignorância generalizada em virtude das deficiências e perversões do processo educativo e clima de conservadorismo senão reacionarismo social estão, assim, a criar, no país, condições particularmente difíceis à nossa ordenada evolução educacional.

A despeito de tudo isso ou, talvez, por isso mesmo, aqui estamos neste congresso, chamados exatamente para achar um caminho para as nossas dificuldades de educadores.

O primeiro passo não pode deixar de ser analisar e definir a situação. E foi o que procuramos fazer, com as considerações que vimos desenvolvendo ante a vossa atenção generosa.

Se vale alguma coisa a análise que fizemos, temos de descobrir, baseados nela, os meios de corrigir e reorientar a situação, no sentido de revigorar certas forças e superar ou contrabalançar outras.

Não se pode negar o intenso dinamismo da situação presente do Brasil. Há um despertar geral das consciências individuais para novas oportunidades e há progresso material para atender, pelo menos em parte, a corrida a novos cargos e novas ocupações. Como ingerir nesse processo dinâmico de mudança o fator educação, de modo que ele ajude, estimule e aperfeiçoe toda a transformação, dando-lhe quicá novos ímpetus e melhor segurança de desenvolvimento indefinido?

Temos, primeiro que tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda a sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insuscetível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori.

Restabelecida esta maneira de conceituá-la, a educação deixará de ser o campo de arbitrária regulamentação legal, que no Brasil vem fazendo dela um objeto de reivindicação imediata, por intermédio do miraculoso reconhecimento legal ou oficial. O fato de havermos confundido e identificado o processo educativo com um processo de formalismo legal levou a educação a ser julgada por normas equivalentes às da processualística judiciária, que é, essencialmente, um regime de prazos e de formas, fixados, de certo modo, por convenção.

Ora, se o processo educativo é fixado por convenção, está claro que a lei pode mudar as convenções... E daí a poder decretar educação é um passo. E que outra coisa temos feito, desde os repetidos espetáculos maiores dos exames por decreto, senão dar e tornar a dar este passo?

Toda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa de ser "legal",

isto é, "oficial" ou "oficializada". É pela lei que a escola primária de três e quatro turnos é igual à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professores nem condições para funcionar, é igual aos melhores ginásios do país, que a escola superior improvisada, sem prédios nem professores, é igual a algumas grandes e sérias escolas superiores do país.

A primeira modificação é, pois, esta: educação, como agricultura, como medicina, não é algo que se tem de regular por normas legais e que só delas dependa, mas processo especializado, profissional, extremamente variado, em velocidade e em perfeição, e que deve ser aferido por meio de outros processos especializados, sujeitos ao delicado arbítrio de profissionais e peritos e não a meras regras legais ou regulamentares, aplicáveis por funcionários.

A legislação sobre educação deverá ter as características de uma legislação sobre a agricultura, a indústria, o tratamento da saúde, etc., isto é, uma legislação que fixe condições para sua estimulação e difusão, e indique mesmo processos recomendáveis, mas não pretenda defini-los, pois a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de lei, mas da experiência e da ciência.

Fixado que seja o critério de que a lei não faz, não cria a educação, desaparecerá a corrida junto aos poderes públicos para equiparar, reconhecer e oficializar a educação, a fim de que valha ela, independente de sua eficiência e dos seus resultados, e assim se extinguirá um dos meios de identificar a educação com a simples aquisição de vantagens e privilégios, mediante o cumprimento de formalidades.

Quem, porém, julgará os resultados da educação?

- Os próprios professores, pelos processos reconhecidos, pela experiência e pela ciência, para se fazerem tais avaliações.

Apenas, os seus julgamentos, ao medir e apreciar o processo de educação elaborado sob a sua direção, nunca poderão ter o valor de sentenças passadas em julgado em instância suprema. Para valer para terceiros, isto é, para outras escolas ou para agências empregadoras, sejam privadas ou públicas, não há como não permitir novo exame, por professores outros que não os que ensinaram e educaram. Por outras palavras, o diploma escolar é uma presunção de preparo e não um atestado de preparo. Pode ser aceito ou não, nunca se negando à instituição que receba o aluno para a continuação dos estudos, ou que o deseje empregar, ou que o vá autorizar a exercer qualquer profissão, o direito a re-examinar o candidato e, à luz do que souber, confirmar-lhe ou negar-lhe a competência presumida.

A transferência para a consciência profissional dos professores ou educadores, do poder de orientar a formação escolar, dentro das autorizações amplas da lei, não se poderá fazer sem retirar aos diplomas escolares a falsa liquidez que, hoje, se lhe atribui.

Dir-se-á que o Brasil não tem condições para gozar dessa liberdade, que os professores não têm competência para decidir sobre o que ensinar nem como ensinar, etc., etc. Ora, se assim fôr, pior é que o possam fazer com a sanção oficial. O que desejamos é dar-lhes liberdade para que o façam do melhor modo que seja possível e os julgemos depois pelos resultados.

A lei estabelecerá os períodos de educação elementar, complementar, média ou secundária, e superior, definirá os

grandes tipos e espécies de educação e facultará a sua organização, no âmbito oficial e na esfera particular.

Na sua existência real, as escolas constituirão um universo, a ser julgado por processos de classificação profissional, semelhantes aos que servem ao julgamento - permitam que o repita - de hospitais e casas de saúde, de campos e granjas agrícolas, de fábricas e conjuntos industriais, etc., etc.

Não basta, porém, a mudança de conceito da escola para o de instituição profissional e não apenas legal. É necessário, já agora, em vista da sua intenção de promover a democracia, que ela seja, no campo da educação comum, para todos, predominantemente pública.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada.

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.

Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer.

Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que elas se encontrem, em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levadas em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais esta função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove.

Já todos estamos vendo que escola pública não é escola cujo programa e currículo sejam decididos por lei, mas, simplesmente, escola mantida com recursos públicos.

Por ser mantida com recursos públicos, não irá, porém, transformar-se em repartição pública e passar a ser gerida, como se fôsse uma qualquer dependência administrativa ou do poder estatal.

Em qualquer das democracias de tipo anglo-saxônico, a diferença entre professor público e funcionário é perfeitamente marcada. Não somente têm estatutos diferentes, como têm estilos, maneiras e modos de ser diferentes. Se me fôsse permitida uma comparação, diria que entre o funcionário civil e o professor público haveria diferença equivalente à que existe entre aquele e o militar.

Bem sei que também nós admitimos certas diferenças, mas a tendência vem sendo a de uniformizar todos os servidores do Estado. E esta é uma das tendências a combater.

Dentro do espírito de escola como instituição profissional, a escola, quando pública, faz-se uma instituição pública especial, gozando de autonomia diversa da de qualquer pura e simples repartição oficial, pois a dirige e servem profissionais específicos, que são mais profissionais do que funcionários públicos.

Daí defender eu a administração autônoma das escolas de nível médio e superior e a administração central das escolas de nível elementar. Somente às escolas elementares aconselharia a administração central, não, porém, de um centro remoto, mas, da sede do município, enquanto não podemos chegar à sede distrital.

Faz-se confusão com o que venho chamando municipalização do ensino primário. Julgo, em nosso regime constitucional, a educação uma função dos Estados, sujeitos estes tão-só à lei de bases e diretrizes da União - espécie de constituição para a educação em todo o país. A administração local, que propugno para as escolas elementares, e a autonomia das escolas médias não importam em nenhuma subordinação do ensino propriamente a qualquer soberania municipal, mas em um plano de cada Estado de confiar a administração das escolas a órgãos locais, subordinados estes ao Estado pela formação do magistério, que a êle Estado competiria, privativamente, e pelo custeio das escolas, pois, a quota-aluno com que contribuiria o Estado seria, em quase todos os casos, superior à quota-aluno municipal, importando isto, sem dúvida, na possibilidade de controle que os Estados julgassem necessário.

O Estado é que confiaria a órgãos locais, previstos na lei orgânica dos municípios ou numa lei orgânica de educação, a administração, - por motivos de expediente, pois o órgão local seria mais eficiente do que o órgão estadual, distante na gerência da escola; por motivos sociais, pois assim melhor se caracterizaria a natureza local da instituição e o seu enraizamento na cultura local; e ainda por motivos econômicos, pois isto permitiria a adaptação da escola aos níveis econômicos locais.

A nova escola pública, de administração municipal, ou autônoma, não deixaria, assim, de ser estadual - pelo professor, formado e licenciado pelo Estado, embora nomeado pelo órgão local, pela assistência técnica e pelo livro didático e material de ensino, elaborados sem dúvida no âmbito do Estado em seu conjunto. E, permitam-me ainda dizer, não deixaria de ser federal - pela obediência à lei nacional de bases e diretrizes e, ainda, talvez, pelo auxílio financeiro e a assistência técnica que os órgãos federais lhe viessem a prestar.

Julgo que a nossa maquinaria administrativa centralizada para a direção das escolas é um dos resíduos do período dualístico de nossa sociedade, sempre a julgar que somente certa elite seria capaz de governar e dirigir, elite esta que se enriqueceria tanto nos quadros estaduais como nos federais.

De qualquer modo, porém, o plano que propugno, em nenhum ou por nenhum dos seus aspectos, impede que as possíveis elites estaduais ou federais continuem a exercer a sua influência, praza aos céus que salutar!

Com tais alterações, aparentemente simples, mas do mais largo alcance, desejaríamos, como acentuamos, fortalecer algumas tendências e corrigir outras da nossa expansão educacional.

a) Fortaleceríamos o desejo de oportunidades educacionais, facultando a organização de escolas na medida das forças locais, a serem julgadas pelo seu mérito, mediante sistema de "classificação" a posteriori.

b) Libertaríamos, assim, a escola das rígidas prisões legais que convidam à fraude, e estimularíamos as iniciativas honestas e sérias, estabelecendo uma ampla equivalência



entre os diversos tipos de escola, baseada no número de anos de estudos e nos resultados obtidos ou eficiência demonstrada, mais no sentido de amadurecimento intelectual e social do que de identidade das informações adquiridas.

c) Incentivaríamos o estudo da educação, nos seus múltiplos e diversos aspectos, já que não haveria modelos uniformes e rígidos a seguir e teriam todos liberdade e responsabilidade no que viessem a empreender e efetivamente realizar.

d) Abandonariam diretores, professores e alunos a corrida por vantagens pessoais de toda ordem, pois o ensino deixaria de ser oportunidade para exercício de habilidades e simulações para se tornar um trabalho, interessante por certo, mas sujeito às leis severas do seu próprio sucesso.

e) Ajustaríamos as escolas às condições locais, sendo de esperar que se transformassem em motivo de emulação e orgulho das comunidades a que servem e que, a seu turno, lhes dariam apoio estimulante.

f) Pela descentralização e autonomia, daríamos meios eficazes para a administração mais eficiente das escolas e responsabilidade dignificante a diretores e professores, que não estariam trabalhando em obediência a ordens distantes, mas sob a inspiração dos seus próprios estudos e competência profissional.

g) A flexibilidade necessariamente impressa ao processo educativo melhor o aparelharia para atender às diferenças individuais, inclusive quanto à marcha da aprendizagem dos alunos e à verificação dessa aprendizagem.

h) Os órgãos estaduais e federais, libertos dos deveres de administração das escolas, poderiam entregar-se ao estudo dos sistemas escolares e dar às escolas melhor assistência técnica, atuando para a sua homogeneidade pela difusão dos melhores métodos e objetivos, cuja adoção promovessem por persuasão e consentimento, e não por imposição.

Em suma, as medidas aqui sugeridas e outras, que possam ser propostas, se destinariam a aumentar e até fortalecer, mais ainda, se possível, o ímpeto atual da expansão escolar brasileira, impedindo-a, ademais, de se fazer um movimento de dissolução, com o retirar-lhe toda e qualquer vantagem ilegítima ou antecipadamente garantida, submetendo todo o processo educativo ao teste final dos resultados.

A lei de bases e diretrizes que o Congresso Nacional terá de votar fixaria as linhas gerais do sistema escolar brasileiro, contínuo e público, com uma escola primária de seis anos, uma escola média de sete ou cinco, conforme incorporasse, ou não, os dois anos complementares da escola primária de seis, o colégio universitário e o ensino superior. E, concomitantemente, se cuidaria de evitar que continuassem estanques ou sem oportunidades de equivalência e transferências as escolas de grau médio com caráter especializado, profissional, qualquer que fosse.

Com a administração local, ou autônoma, por instituição, quando médias ou superiores - as escolas do Brasil seriam um grande universo diversificado e em permanente experimentação, podendo sempre melhorar, vivificado pela liberdade e responsabilidade de cada pequeno sistema local ou de cada instituição, e a buscar, pela assistência técnica do Estado e da União, atingir gradualmente a unidade de objetivos e a equivalência de nível, sem perda das características locais, pela própria qualidade do ensino ministrado.

Abusos e erros, por certo, continuariam a existir, mas sem o horror da assegurada sanção oficial e, por serem de responsabilidade pessoal e local, sempre limitados ou não generalizados e com a possibilidade de se corrigirem, senão espontaneamente, pelo menos graças ao jogo de influências exercidas pela assistência técnica, sobre os serviços locais de educação.

Resta o mais difícil: os recursos financeiros.

Criada a consciência da necessidade de educação, esclarecido o seu caráter de reivindicação social por excelência, acredito que não fôsse difícil estabelecer, com as percentagens previstas na Constituição, os fundos de educação municipais, estaduais e federal. Tais fundos, administrados autônomoamente, iriam dar o mínimo de recursos, que o próprio êxito dos serviços educacionais faria crescer cada vez mais. (\*)

A sua distribuição inteligente iria, de qualquer modo, permitir o crescimento gradual dos sistemas escolares, transformados nos serviços maiores das comunidades, contando com o concurso de forças locais, forças estaduais e forças federais para o seu constante desenvolvimento.

\* \* \*

Não desejo terminar a análise e o apêlo que esta palestra encerra ou significa, sem uma palavra mais direta sobre a escola primária, embora estivesse ela, explícita ou implicitamente, sempre presente no meu pensamento e em todas as palavras até aqui proferidas, pois ela é o fundamento, a base da educação de toda a nação. Dela é que depende o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno. Se de outras se pode prescindir e a algumas nem sempre se pode atingir, ninguém dela deve ser excluído, sob qualquer pretexto, sendo para todos imprescindível. Façamo-la já de todos e para todos.

Em épocas passadas, a cultura de um país podia basear-se em suas universidades. As civilizações fundadas em elites cultas e povos ignorantes prescindiram da escola primária. As sociedades constituídas por privilegiados e multidões subjugadas também sempre prescindiram da cultura popular.

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada, ulteriores à educação primária.

Nos países economicamente desenvolvidos, até a educação média, imediatamente posterior à primária, está se fazendo também comum e básica. E a tanto também nós tendemos e devemos mesmo aspirar.

Por enquanto, porém, apenas podemos pensar na educação primária, como obrigatória, já estendida, contudo, aos seis anos, o mínimo para uma civilização que começa a industrializar-se.

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada - ler, escrever e contar.

Já precisa formar, tão sólidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem. (\*)

Vejam bem que não se insiste na quantidade de informação (instrução) que a escola primária vá dar ao seu aluno; mas, por outro lado, o que se lhe pede é muito mais do que isto. Daí, o corolário imperioso: sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial.

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.

Este congresso não se deveria encerrar sem uma solene declaração de princípios, em que o professorado paulista tomasse sobre os ombros a responsabilidade de promover a recuperação da escola primária integral para São Paulo e dar o sinal para a mesma recuperação em todo o país, redefinindo-lhe os objetivos, os métodos e a duração, e traçando o plano para a sua efetivação.

A escola primária de seis (6) anos, em dois ciclos, o elementar de 4 e o complementar de 2, com seis horas mínimas de dia escolar, 240 dias letivos por ano e professores e alunos de tempo integral, isto é, proibidos de acumular com a função de ensino qualquer outra ocupação, que não fosse estritamente correlativa com o seu mister de professor primário, estes seriam os alvos a atingir, digamos, dentro de cinco anos.

Um alvo suplementar, mas igualmente indispensável, seria o da formação do magistério, tornando-se obrigatório que, dentro dos cinco anos do plano, pelo menos um décimo (1/10) do professorado primário tivesse a sua formação completada com dois anos de estudos, em nível superior. Por outras palavras, a formação do magistério primário se faria, em duas etapas, a atual de nível médio, para o início da carreira, e dois anos complementares, de nível portanto superior, para a sua continuação em exercício, depois de cinco anos probatórios. Esses dois anos de estudo se fariam ou em cursos regulares de férias, ou, pelo afastamento do exercício, dentro dos cinco anos iniciais, em cursos regulares. De sorte que, tão depressa quanto possível, pudesse o professorado contar, em cada nove professores de formação média, com um de formação superior, que, como supervisor, os assistisse e guiasse, nos variados trabalhos escolares.

Estas, as etapas mínimas a serem conquistadas no plano quinquenal para a educação primária, que aqui poderia ser apresentado, como o plano de Ribeirão Preto ou plano de São Paulo.

Não me direis que faltam recursos para tal plano, em um país cujos aumentos de salários orçam por dezenas de bilhões de cruzeiros. Faltarão, talvez, prioridade para as despesas necessárias, e só isto. Não será, porém, uma tal prioridade a

que deve ser, a que vai ficar definida no Congresso, para cujos componentes e à margem de cujas deliberações, estou tendo a honra de falar?

A declaração que aqui se deverá fazer será uma declaração de consciência profissional, pela qual o magistério primário de São Paulo, desprendendo-se de reivindicações até agora excessivamente limitadas, afirmará à Nação e ao Estado, em toda a sua amplitude, as condições educacionais em que poderá trabalhar, para conduzir a maior tarefa que um povo, uma nação, pode distribuir a um corpo de seus servidores: a da formação básica do brasileiro, para a sua grande aventura social de construção do Brasil.

Não desmerecemos nenhum dos esforços para a educação ulterior à primária, mas reivindicamos a prioridade número um, à escola de que dependem todas as escolas - a escola primária.

**VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime, nº 14, julho/99, pág. 15-38**



#### **O Desenvolvimento Da Moralidade Segundo Jean Piaget**

Neste capítulo será apresentado o quadro teórico que fundamentou o projeto, conteúdo este, trabalhado com os professores durante o curso. A dinâmica dos trabalhos desenvolvidos nas aulas foi exposto no capítulo anterior. Primeiramente, refletimos com o grupo sobre algumas questões básicas, como: os objetivos do professor, a concepção da autonomia e de disciplina, quais são os princípios norteadores de seu trabalho, o que entende por moralidade e por desenvolvimento moral, a maneira pela qual os valores morais eram "aprendidos" pelo sujeito e o papel do professor nesse processo, etc. A partir das respostas apresentadas, iniciou-se o estudo da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral e das pesquisas de autores afins.

Haguet (1986) considera que a moralidade diz respeito ao agir humano, pois, para esse autor, o tema central da moralidade é: "como devo agir perante o outro?". É o "como devo" e não "como ajo". A ação humana é orientada por valores e princípios. Nosso agir não é automático. Todo ser humano faz questionamentos pessoais e corriqueiros do tipo: "Como devo proceder?", "Fiz bem em fazer o que fiz?", "Será que eu não poderia ter agido de uma outra forma?", "Eu deveria ter agido melhor?".

Nós também fazemos considerações sobre o outro, quando perguntamos por exemplo: "Como minha ação foi vista e compreendida por ele?", esse tipo de questão mostra que temos receio do julgamento de outras pessoas, de como elas nos veem, do que vão pensar sobre nós. E ainda questionamos as ações dos outros, julgando de acordo com os nossos valores aquilo que os outros fazem: "Porque fulano fez isto?", "Como sicrano pôde agir daquela forma?", "Eu esperava uma outra atitude daquela pessoa!"; "Gostei muito da atitude dele".

Esses questionamentos demonstram que a ação humana é orientada por valores e princípios, que representam um julgamento. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral. O livro de Piaget que relata suas pesquisas sobre moralidade é *O julgamento moral na criança* (1932/1977), e na

introdução o autor afirma que "nessa obra, não se encontrarão, absolutamente, análises diretas da moral infantil, tal como é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis. Propusemos a estudar o julgamento moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais" (p. 7). Consideramos importante essa afirmação, pois, logo no início autor esclarece que o recorte do estudo está no *juízo* da criança e não nas *ações* morais. A moralidade pressupõe intenção, dessa forma, se nosso agir não é instintivo, sendo orientado pelos valores e princípios, por julgamentos, é necessário estudá-los.

O desenvolvimento moral é influenciado pelas "emoções, pelos juízos morais, pela capacidade de inibir condutas antissociais e pela capacidade de iniciar condutas valorizadas como morais. Todo esse processo está relacionado a uma etapa evolutiva, a uma cultura e a um processo de socialização (Piferrer, 1992, p. 28). Assim sendo, a moralidade está inserida no aspecto social, pois refere-se sempre a uma situação interativa, isto é, o sujeito com relação ao outro. Se a questão é "como de agir perante o outro?", logicamente é preciso haver o outro, e, em qualquer relação com outrem necessária a existência de regras e normas de condutas que orientem essas relações.

Segundo Jean Piaget, "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (1932/1977, p. 11). Essa afirmação de Piaget é fundamental e bastante complexa, sendo necessário analisá-lo com cuidado para realmente compreendermos o significado que o autor atribui a moralidade. Cotidianamente, consideramos "boa", "justa" ou "correta" aquela pessoa que segue alguns valores ou princípios como por exemplo: ser honesto, ser leal, compartilhar, falar a verdade, ajudar ao próximo, ser responsável, etc. Para Piaget, o mais importante não é possuir esse ou aquele valor moral, mas sim o motivo pelo qual aceitamos ou seguimos esses valores. Assim, o "bem", ou o "valor", ou a "justiça não está na regra ou na lei a que nós obedecemos ("ser sincero"; "ser fiel", etc.), nem nos nossos valores morais; mas, no *porquê* obedecemos a essas leis, normas ou valores, no "princípio e obediência". Dessa forma, a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em refletir, no *porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-lo* (Menin, 1996). Já que o que é "certo" não pertence à regra em si, precisamos refletir profundamente no motivo pelo qual obedecemos às regras ou seguimos determinados valores, e é neste motivo que reside a questão moral; diante de uma inovação educacional, por exemplo, refletir: *Por que estou me esforçando para modificar minha prática pedagógica? Por que sinto a necessidade de mudar melhorando-a, agindo de acordo com a construção do conhecimento? Por que O diretor assim quer? Por que é uma norma da Secretaria de Educação? Por que "ser construtivista está muito voga atualmente", somente eu "ficarei de fora"? O que os outros vão pensar? Mas, será que não melhor ou mais produtivo "mesclar" ("pegar um pouquinho de cada teoria", selecionar atividades consideradas interessantes em diferentes metodologias), colocar apenas algumas atividades mais construtivas, já que, com certeza, os pais não vão aceitar tantas mudanças de uma vez? etc.*

De acordo com essa perspectiva, o mais importante não é se a criança obedece às ordens do adulto ou cumpre as regras da classe, mas o *porquê* as cumpre. Será que ela as cumpre porque teme ser punida? Não queremos que a criança obedeça às regras apenas quando o adulto está presente, ou para conseguir a sua aprovação, ou por medo de perder seu amor, de ser castigada. Queremos, na verdade, que ela vá se conscientizando sobre a necessidade de existir determinadas normas nas relações entre as pessoas; queremos que ela acredite realmente, ou melhor, que esteja pessoalmente

convicta da importância de seguir certos valores morais, como o respeito por si e pelos outros.

Essas reflexões também são válidas para os adultos. Vamos analisar, por exemplo, um princípio pessoal muito valorizado em nossa cultura que é a honestidade. Várias pessoas podem ser consideradas **'honestas'** e procuram agir honestamente. Porém, os motivos que as levam a seguir esse mesmo princípio, podem ser diferentes. O agir honestamente poder ser devido: à vaidade pessoal; ao medo de ser flagrado sendo desonesto e ter que assumir as possíveis consequências disso; ao orgulho; ao fato de que sempre foi **ensinado** que se deve ser honesto; ao medo do inferno ou por querer ser digno do paraíso celeste; ao fato de que se o outro descobrir que não estou sendo honesto, isso lhe dará o direito de ser desonesto para comigo; a convicção pessoal de que a honestidade é a melhor opção na relação com o outro, pois, do contrário o elo de confiança que existe entre as pessoas é rompido; etc. Dessa forma, perante o mesmo valor da honestidade, os motivos pelos quais as pessoas o seguem são distintos.

A compreensão desse aspecto da moralidade é muito importante para os educadores, porque, é preciso considerar que se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, as crianças não estarão prontas para seguir as regras, especialmente na ausência de uma autoridade.

Porém o que ocorre frequentemente é que os adultos utilizam de procedimentos que levam as crianças a submeterem-se a essas normas porque uma autoridade (pais, avós, professores, etc.) assim o quer ou "sabe o que é melhor para elas", atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia. De Vries e Zan (1995), afirmam que o ambiente sócio moral da maioria das escolas requer que as crianças sejam submissas, obedientes e conformadas, em todos os aspectos, tanto os relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo.

Isso fica evidente no dia-a-dia de uma classe quando o professor afirma que quer, a longo prazo, formar crianças que sejam independentes, solidárias, críticas, autônomas, criativas, saibam tomar decisões, assumir responsabilidades .... mas, no dia-a-dia, utiliza procedimentos que caminham em direção contrária a esses objetivos. Na escola em geral, as crianças não podem conversar (já que a interação entre elas é vista como prejudicial à aprendizagem), ficando sentadas uma atrás das outras em fileiras; os trabalhos em grupo são dados esporadicamente e não raro, as atividades propostas nesses trabalhos não exigem cooperação entre os integrantes do grupo; não se pode auxiliar os colegas numa atividade ("cada um tem que fazer a sua lição sozinho"); não se pode emprestar o material ("cada um tem que ter o seu"); é o professor quem diz o que fazer, quais atividades realizar, quando e como; é ele quem toma todas as decisões, determinando até a ida ao banheiro ou ao bebedouro. É o docente quem resolve os conflitos punindo os infratores ... A autoridade da classe, assim como o centro do trabalho pedagógico, é o professor. Ora, como formar pessoas que saibam decidir se elas nunca têm a oportunidade de tomar pequenas decisões? Se não podem conviver ou conversar com os colegas, como formar sujeitos que respeitem os pontos de vista divergentes e que saibam coordená-los? Se o auxílio é visto como "cola", como as crianças aprenderão a ser solidárias? Em que situações a cooperação está presente? Como formar pessoas criativas se é o educador quem ensina com resolver os problemas (técnicas, estratégias) e transmite modelos prontos e já completamente elaborados? Como aprender a criticar se a crítica (quando há alguma) é dada pronta pelo professor? Ter boas intenções e nobres objetivos não basta. É imprescindível que os procedimentos pedagógicos adotados sejam coerentes com esses objetivos.

Foi visto que para Piaget, "o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente,

mas no porquê elas são obedecidas: no princípio inerente a cada ação" (Araújo. 1993, p. 8). Mas, será que os valores morais são ensinados diretamente? Como fazer para que as crianças adquiram uma convicção pessoal, isto é, a aceitação interna de determinados princípios considerado importantes em nossa sociedade, e não atuar de maneira a, simplesmente, treiná-las a obedecer?

Piaget (1932/1977) ensinou-nos que, assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento moral também é um processo de construção interior (lembrar que inteligência, segundo esse autor são estruturas específicas para conhecer, é a forma e não o conteúdo). O conhecimento não é adquirido por absorção ou acumulação de informações provenientes do mundo exterior, mas por um processo de construção. Para ele, *as regras externas tomam-se próprias da criança somente se ela as constrói por sua livre vontade*. Não adianta tentarmos ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da interação sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e situações. Os traços de personalidade não podem ser ensinados diretamente. Em concordância com esse processo de construção. Ginott (1974) afirma que ninguém pode ensinar honestidade em palestras, lealdade com histórias, coragem por analogia ou maturidade pelo correio. Para ele, a educação do caráter demanda presença que demonstre, o contato que comunique. Assim sendo, não adianta tentarmos ensinar os valores simplesmente com lições de moral, sermões, ditados populares, censuras, e outros, como comumente acredita-se. Uma criança aprende o que vive e se toma o que experimenta. Piaget (1967), assevera a todos que " ... os relatos concreto e vivos agem com mais vantagens sobre a vida moral da criança que os comentários mais ou menos teóricos". É somente a partir da troca do sujeito com o meio no qual está inserido, que ele vai, aos poucos, construindo os seus próprios valores morais. Portanto, o sujeito não internaliza passivamente os valores como creem os empiristas, quando afirmam que a autonomia moral é conseguida a partir da interiorização de regras, normas e valores exteriores. O indivíduo é ativo na construção de seu desenvolvimento. De la Taille explica que nós somos aquilo que experimentamos em nossas relações sociais efetivas. Dessa forma é importante ressaltar que *não é somente o sujeito, nem simplesmente o ambiente*: são os dois fatores **que** atuam nesse processo. É a interação do indivíduo com o meio em que vive. Os educadores nunca pode se esquecer que o ambiente não é inócuo e nem o sujeito passivo.

Mediante esse processo ativo de interação, os fatores mais importantes que promoveriam desenvolvimento moral seriam o tipo de experiências que vive cada indivíduo, em concreto, e a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social, em geral (Delval e Enesco, 1994). A moralidade seria resultante das relações estabelecidas pelo sujeito com esses ambientes.

Piaget (1948/1973, p. 71) afirma que se "pretendemos formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores", isto é, a moral da obediência, basta que para isso utilizemos: a autoridade do educador, as lições de moral, o sistema de encorajamentos (recompensas) e as sanções punitivas (castigos). Quer dizer, quase tudo o que a escola em geral emprega (a autoridade, os prêmios, as punições ou sermões, etc.) é questionado por Piaget, por estarem atuando no sentido de formar pessoas obedientes e passivas. Todavia, se ao contrário, "pretende-se formar consciências livres e indivíduos 'respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem, isto é, relações entre indivíduos fundamentadas na autonomia e reciprocidade, é evidente que nem a autoridade do professor, nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante" (*ibid.*). Se isso fosse suficiente, a maioria de nós seria mortalmente autônoma (autonomia compreendida como autogoverno, levando em conta nossas necessidades e as dos outros), pois é desta maneira que, geralmente, fomos educados e educamos

nossas crianças. Piaget esclarece que somente a *"vida social entre os próprios alunos e um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo"* (*ibid.*). Nesse autogoverno deve haver responsabilidades livremente assumidas, e não obediência.

A partir dessas descobertas, a educação moral ministrada em aulas específicas ou embasada principalmente no ensino verbal, por exemplo transmitindo os ensinamentos da vida por meio de belas histórias- infantis, apresentando exemplos de grandes personagens da história e da literatura ou mesmo *Valendo* - se de lições verbais, não basta. Se a moral é construída a partir da vivência diária, das interações entre as pessoas e das experiências com as situações em que se desenvolvem os julgamentos ciência das regras e leis, é preciso que o educador proporcione à criança um ambiente adequado para que ela possa fazer as experiências necessárias e construa seus próprios valores morais. É " por exemplo, que o adulto diga à criança que não se pode dizer mentiras e, em inúmeras situações, ele exemplifica o contrário quando: o pai solicita à filha que esta diga a um cobrador que ele não se encontra; a mãe compra algo e fala ao filho para não contar ao pai o quanto gastou; a criança fala a verdade e é punida por isso; o adulto diz que a "injeção não vai doer nada"; a mãe engana a criança dizendo que vai levá-la a um lugar agradável, sendo que a está levando ao consultório do dentista; etc. Ao interagir com essas situações a criança vai percebendo que nem sempre deve-se dizer a verdade, que, às vezes, é melhor mentir. Queremos formar indivíduos que não mintam, não porque isso lhes foi ensinado (pode-se ensinar coisas erradas) ou por medo de serem descobertos, mas porque são conscientes de que a mentira rompe o vínculo de confiança mútua que existe entre as pessoas.

Sabemos da importância das normas existirem aos nos relacionarmos com os outros, e que o importante é o porquê seguimos essas normas e regras (apenas "não furtar" não basta, pois, não é desejável que uma pessoa não fure somente por medo de ser punida). É comum, nas situações em que a criança mente, agride, furta, desrespeita, não compartilha algo ou é mal-educada, que o adulto lhe ensina a importância de não cometer tais atos. A questão é *como* o adulto o faz. Se queremos que

A criança cumpra as normas é preciso nos valermos de procedimentos coerentes. É necessário que o adulto associe uma norma a uma sensação de bem-estar, de satisfação pessoal ao cumpri-la e também reflita com a criança sobre as consequências do não-cumprimento da mesma, para que ela vá compreendendo a necessidade de sua existência. Evitar associar a necessidade de cumprir uma norma à simples obediência a um adulto (autoridade) ou a algum ganho em troca desse cumprimento (seja uma recompensa qualquer, seja para evitar receber alguma punição). Voltando mais uma vez a uma situação em que a criança mentiu: não raro o educador, para fazer com que a criança compreenda a importância de se dizer a verdade, conta uma história em que existe uma mentira e o personagem é punido por isso, como a história do Pinóquio, que a cada mentira seu nariz crescia, ou a do Porquinho que de tanto mentir ninguém acreditou nele quando precisou realmente de ajuda. Outras vezes, o adulto ameaça com justiça imane, dizendo que "a mentira tem perna curta" ou que Deus castiga quem mente. Frequentemente associam o cumprimento da norma à obediência às pessoas consideradas autoridade para a criança, explicando que a mamãe não gosta de criança mentirosa, que fica triste, que ela é feia. Assim, o que está legitimando a norma é a obediência ao adulto, o medo de perder o amor, ser punido, ser descoberto. Quando a criança cresce, ao ter experiências com essas situações e perceber que o que temia não ocorreu (por exemplo: seu "nariz não cresceu" quando mentiu; outras



vezes a mentira não foi descoberta e ela não foi castigada; etc.), e com a extinção do temor unilateral do adulto, ela pode vir a não mais legitimar a regra, ou seja, não sentirá mais a necessidade de cumpri-la, pois, o que a levava a obedecer não era uma aceitação interior da mesma, mas exterior, heterônoma. Conforme foi dito, é necessária a existência da norma de dizer a verdade pois a mentira rompe o elo de confiança entre as pessoas e é isso que a criança precisa ir descobrindo. Não queremos que a criança deixe de mentir por medo de ser punida, porque é "feio", porque a mamãe não gosta ou pelo temor de ser descoberta, mas sim por perceber as consequências da mentira nas relações. E para isso, a criança precisa interagir com situações em que vivenciará esses princípios. É preciso associar a regra moral às consequências do não-cumprimento da mesma, explicando à criança que está mentindo o porquê de não se poder acreditar no que ela está dizendo e que, na relação entre as pessoas, quando uma delas começa a dizer coisas que não são verdadeiras ou que não aconteceram, o outro vai deixar de confiar nela. Deste modo, as crianças vão aprendendo a necessidade de existirem normas que gerenciem as relações entre as pessoas, legitimando-as.

Certa vez, uma garota de 11 anos estava magoada porque uma de suas colegas fez uma fofoca sobre ela para uma outra amiga e as três acabaram se desentendendo. A mãe, com intenção de ensinar a filha a não se valer de mexericos ou maledicências disse-lhe que não gostava de fofoca, que não queria que a filha o fizesse. Ao invés de respaldá-la na autoridade do adulto, a mãe poderia ter aproveitado a própria consequência da fofoca para demonstrar a importância dessa norma. Como a garota se sentiu diante do que aconteceu? E as colegas? Como essa situação poderia ser evitada? O que a fofoca gerou no relacionamento entre elas? Assim, a criança teria a oportunidade de compreender a necessidade da norma, interiorizando-a, e não simplesmente seguindo-a por uma obediência exterior ("a mamãe não gosta de pessoa que fofoca").

Observa-se que muitos procedimentos utilizados por alguns professores servem apenas para controle da disciplina e manipulação sutil do comportamento da criança, não sendo apropriados para o favorecimento crescimento da autonomia. Consideramos ser uma meta muito restrita fazer com que as crianças simplesmente apresentem comportamentos apropriados ou socialmente aceitáveis. A obediência ou um comportamento heterônomo em geral pode ser muito conveniente para alguns professores, mas não atende aos princípios e objetivos de uma educação construtivista que pretende formar cidadãos autônomos. DeVries e Zan (1998) explicam que a criança pode imitar o professor apresentando bons comportamentos como compartilhar, ajudar e consolar, apenas para obter aprovação dele. É um comportamento socialmente positivo, mas não moral. Obviamente que esses comportamentos não devem ser desencorajados, mas se deve ressaltar as intenções morais. As autoras exemplificam contando uma situação em que uma criança, imitando o professor, consola com tapinhas nas costas o colega que está chorando, e descobre que com essa atitude o colega entristecido para de chorar. O professor construtivista não elogia a personalidade da criança ou o comportamento. Ao invés disso ele pode mostrar que a maneira como a criança agiu fez com que o outro se sentisse melhor. A partir dessa experiência, a criança pode descentrar-se um pouco, para reconhecer os sentimentos da outra criança. O reconhecimento dos sentimentos dos outros é um dos objetivos da educação construtivista.

O comportamento pró-social sem a intenção moral não é moral. É apenas vantajoso ou obediente. Estamos preocupados com o desenvolvimento dos sentimentos ou intenções morais pela criança, não apenas comportamentos. Portanto, não

ficamos com um objetivo limitado de fazer com que as crianças simplesmente ajam de forma socialmente positiva (p. 39).

Recordamos que há uma enorme diferença entre o bom comportamento adotado autonomamente e o bom comportamento resultante de uma obediência exterior.

De La Taille (1994c, p. 19) discorre sobre uma tese importante da teoria de Piaget, que é o papel da ação precedendo a consciência:

*Esta é uma "tomada de consciência" da organização efetiva daquela. Assim, no nível da inteligência, as operações mentais serão uma abstração do funcionamento efetivo das ações sensório-motoras. No nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas. Por esta razão, uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida (grifo nosso).*

Dessa forma, percebe-se na educação das crianças, uma certa incoerência entre o que alguns adultos gostariam de ensinar e o que realmente ensinam, por meio de suas condutas, das respostas são dadas diante das situações cotidianas. Será que algum educador quer que as crianças respeitem regra da classe somente por medo de serem punidas? Ou seja, cumpram essas normas para não em sem o recreio ou parque, ou para não ficarem sentadas "pensando", ou para não "irem para a diretoria", ou ainda por medo dos pais virem a saber? É desejável que a criança siga as regras apenas porque se não o fizer o professor ficará triste ou chateado? Alguém quer que o aluno as cumpra somente para ganhar algo em troca? Na verdade queremos que a criança respeite as regras da classe porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça. Então, por que quando a criança não as obedece nos valem os procedimentos contrários a isso, como castigos, retirada de amor, ameaças ou recompensas? Não raro, o adulto prega ou fala uma coisa e faz outra, porém, a criança não irá aprender apenas o que ouve, mas, principalmente, aquilo que experimenta. É comum ver o professor dizer aos gritos para os alunos falarem baixo; ou o pai bater no filho para ensiná-lo a não agredir os colegas na escola; ou a mãe dar um tapa no filho (agressão física) porque ele lhe disse um palavrão (agressão verbal); ou falar palavrões, mas solicitar à criança que não o faça; ou ainda, censurar a criança dizendo que ela precisa aprender a ser mais decidida, não se deixar levar pela ideia dos outros e ter opinião formada sobre as coisas, mas, simultaneamente, estar sempre ensinando-lhe ou explicando-lhe o que deve ou não ser feito, o que é certo ou errado.

Porém, não desconsiderando o papel do sujeito nesse processo, vale ressaltar a importância do meio ambiente em que as crianças interagem, devido a uma característica muito importante, que é a imitação. A criança pequena tende a imitar as pessoas que ela admira. A criança, principalmente dos 2 aos 7 anos, aprende muito, constrói novos esquemas e comportamentos, imitando as ações e as condutas das pessoas (por isso que a atitude vale mais do que as palavras). Daí a importância do modelo do adulto, pois se a criança os valoriza, tenderá a imitá-los; por conseguinte, quanto mais esses comportamentos forem adequados, melhor. Pesquisas têm confirmado o quanto a pessoa imitada é aquela mais valorizada pela criança, mostrando por exemplo, que, diante de dois adultos fazendo o mesmo gesto ou expressão para os bebês imitarem (colocar a língua para fora, fazer "beicinho", caretas, etc.), concluiu-se que estes repetem muito mais as ações das pessoas conhecidas do que as das desconhecidas. Assim, aquele adulto que detém a autoridade ou aquela criança mais velha e admirada, serão imitados pelas crianças da mesma idade ou mais novas. Entretanto, esse processo não é

consciente. As crianças não percebem que estão imitando os outros. Piaget observou que, em geral, a criança imita inconscientemente, devido a uma característica típica de seu estágio de desenvolvimento, que é o egocentrismo (esse conceito será aprofundado ainda nesse capítulo), que causa um fenômeno de indiferenciação de seus pontos de vista com os dos outros. Com efeito, é comum observar que, muitas vezes, ocorre de a criança afirmar não querer copiar os modelos propostos, pois não demonstra interesse por eles, entretanto, sem perceber acaba por reproduzir exatamente tais modelos (Mantovani de Assis, 1980b).

Os docentes que trabalham com crianças pequenas percebem claramente essas manifestações nas crianças, pois, elas imitam o jeito do professor agir, falar, dançar, vestir, etc. Algumas vezes, o professor surpreende-se por reconhecer um comportamento dele, até então inconsciente, na imitação da criança. As salas de aula apresentam muitas das características dos seus docentes: a organização ou desorganização, a tranquilidade ou o tumulto, etc. Por exemplo, nas salas de aula em que o professor tem o tom de voz alto, geralmente, os alunos falam alto; o contrário também é verdadeiro. É como se o professor imprimisse uma certa "marca pessoal" ao seu trabalho. Em uma classe de Jardim, professora era uma moça muito dinâmica, cheia de energia, que realizava inúmeras coisas ao mesmo tempo, brincava, corria, saltava e pulava com as crianças, não parando um minuto. Certa vez, meio preocupada, ela nos disse que não sabia o que ocorria com suas crianças, pois considerava que eram agitadas! Sob esse ponto de vista, a disciplina depende muito do docente, já que as crianças aprendem novos comportamentos por imitação. Ressaltamos entretanto, que mesmo na imitação, na repetição dessas condutas, não há cópia ou a interiorização pura do modelo do adulto, mas um processo de transformação dessa "informação", em que há o predomínio da acomodação.

Assim sendo, quanto maior for a admiração pelos pais ou professores, mais as crianças os transformam em mestres, em modelos. E, sem que esses adultos se dêem conta, as crianças absorvem suas atitudes psicológicas e gestos corporais. Em vista disso, o exemplo pessoal é muito importante na educação. Diante da força do exemplo, é fundamental que os adultos procurem agir de maneira coerente com aquilo que tentam ensinar, apresentem uma postura adequada, porém, lamentavelmente, estes, não raro, agem de forma contrária às normas morais por eles impostas.

A partir desses estudos, as responsabilidades dos educadores, principalmente os que trabalham com os pequenos, amplia-se de maneira significativa. Sabemos que os primeiros anos da criança são os mais significativos, determinantes para o futuro, e que o ambiente educacional exerce um papel importante no desenvolvimento infantil. Por conseguinte, a formação do adulto depende muito daquilo que a criança vivenciou nesse período de vida. O objetivo do professor pré-escolar, portanto, é bem maior do que ensinar bons hábitos e atitudes ou preparar para o ensino fundamental; o objetivo da educação infantil é o de propiciar o pleno desenvolvimento intelectual, físico e sócio emocional da criança para que ela consiga ser tudo o que poderia ser nesse período de sua vida (Mantovani de Assis, 1989). Infelizmente, constata-se que algumas crianças são vítimas de professores despreparados ou mal formados. Pelo fato de trabalhar com seres humanos em formação, o professor, principalmente aquele que trabalha com crianças pequenas, não tem o direito de ser incompetente, omissor, autoritário, grosseiro ou negligente.

Mas quais seriam os objetivos da educação voltada à questão da moralidade? Para Jean Piaget (1967), o objetivo principal é o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar. Quando o autor refere-se a cooperação, não significa uma conduta exterior, como por exemplo, por solicitação externa, por obediência. Refere-se a uma cooperação

voluntária, espontânea, que emerge da necessidade interior e do desejo de cooperar. Assim, Piaget pretende com a educação moral, formar personalidades tão livres quanto responsáveis (Domingues de Castro, 1996).

Em suas obras de 1932 e 1948, Piaget considera que os dois aspectos da personalidade moral são a autonomia e a reciprocidade. O indivíduo que ainda não atingiu o "estado de personalidade moral" tem como características o fato de ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesmo as relações que o prendem ao seu ambiente físico e social. "A pessoa é o indivíduo que situa o seu eu na verdadeira perspectiva em relação à dos outros, isto é, que o insere em um sistema de reciprocidades que implicam simultaneamente em uma disciplina autônoma e uma descentralização fundamental à atividade própria" (1948/1973, p. 72). Os dois problemas essenciais da educação moral consistem pois em assegurar essa descentralização (do eu) e estabelecer essa disciplina autônoma.

Todavia, quais são os meios de que dispõe o educador para alcançar esses dois objetivos? Para Piaget, esses meios são proporcionados quer pela natureza psicológica da criança, quer pelas relações que serão estabelecidas entre a criança e as diversas pessoas com as quais se relacionará durante a sua vida.

Mais uma vez, fica evidente a importância dada, no processo de construção de sua autonomia, ao ambiente em que a criança vive e as trocas sociais que serão estabelecidas durante seu desenvolvimento. Porém, para poder propiciar esse meio estimulador, é preciso conhecer a natureza psicológica da criança e como esse processo se dá. Mas, em virtude da natureza da criança ser muito ampla e complexa, vamos focalizar prioritariamente o desenvolvimento social, no qual se insere a moralidade.

Se, como foi visto, nossos julgamentos, valores e princípios, não nos são dados prontos, ou seja, se nossa moralidade não é inata, mas sim, a construímos interagindo com o ambiente, de que forma esse processo principia? Piaget explica que, já no bebê, existem três sentimentos que se apresentam inicialmente, que interessam à vida moral. O primeiro sentimento é o amor, ou uma necessidade de amor, de afeição, que "desempenha um papel essencial desenvolvendo-se sob diversas formas desde o berço até a adolescência" (*ibid.*). O segundo, é um sentimento de medo, em relação às pessoas maiores e mais fortes que a criança. Há ainda um terceiro sentimento, que é o respeito. Esse respeito é na realidade uma mistura dos dois anteriores, um misto de amor e temor. Ressaltamos que o sentimento de respeito tem uma importância fundamental na formação da consciência moral e essa importância ficará mais evidente no decorrer desse capítulo.

O respeito é "um sentimento de indivíduo para indivíduo, e começa com a mistura de afeição e de medo que a criança experimenta em relação aos pais e em relação aos adultos em geral (antes que os conflitos e as decepções venham a alterar essas atitudes primitivas)" (*ibid.*, p. 73). Tanto consciência moral como a consciência intelectual, não são pré-formadas ao nascer, elaborando-se em estreita conexão com o meio social. Por isso, as relações entre a criança e as pessoas que a cercam desempenham um papel fundamental na formação dos sentimentos morais, de acordo com a ênfase colocada em uma dessas "três tendências afetivas" que assinalamos. Por exemplo, o sentimento de temor é encontrado, não raro, nas condutas de obediência e de conformismo utilizados de diferentes formas por vários sistemas de educação moral (*ibid.*). Assim sendo, para Piaget, o papel do adulto que se relaciona com a criança não irá apenas exercer meras influências naquilo que ela será ao crescer, como é mais fácil acreditarmos, mas repetindo, será *formador*, portanto, decisivo, na construção dos seus sentimentos, valores e princípios.

O primeiro tipo de relacionamento do adulto com o bebê é aquele que gera o *sentimento de obrigação*, isto é, o bebê já aceita ordens e considera-se obrigado pelas mesmas. A criancinha sente-as como obrigatórias, independentemente de as obedecer ou as infringir. Quando desobedece a uma ordem, ela sente-se culpada ou perturbada diante do adulto. Por exemplo, quando a mãe diz: "Não! ao filhinho que está prestes a colocar a mão na tomada, ele sabe que lá não é para mexer. Fica evidente na criança o sentimento do dever, de aceitação, pois se ela obedece, é por sentir como obrigatória recomendação materna, e caso não obedeça, a criança sabe que está fazendo algo "proibido". Mesmo quando a mãe não estiver presente o bebê pode não colocar a mão na tomada ou, se ali mexer, sabe que está fazendo "algo errado", tanto que aproveita a ausência do adulto para isso. Esse precoce sentimento que surge com relação aos adultos é o sentimento do dever, de aceitação interior das normas e recomendações dos adultos, de obrigação, que pode ser percebido em diversas situações de cotidiano das crianças pequenas. Antes mesmo de a criança falar, o pai pergunta, por exemplo, com um tom de voz mais bravo, se ela pegou algo que não devia, e a criança responde "que não" com um movimento de cabeça, mesmo que, na verdade, o tenha pego. Ela responde negativamente justamente porque sabe que não deveria ter feito isso, que não podia ter retirado o objeto do lugar. Um outro exemplo quando o adulto diz ao pequenino que não mexa na televisão. Se por acaso a criança mexer, desobedecendo-o, ela se sente fazendo algo "errado".

Mas, numa idade em que, para os pequeninos, tudo é espontaneidade e brincadeira, de onde vem esse sentimento de obrigação, essa aceitação interior da recomendação dos adultos? Por que será que criança tem consideração por aquilo que é recomendado pelos pais, ao invés de simplesmente despreza-los? Piaget (1932, 1948) explica que para que esse sentimento de dever ou de obrigação interior apareça, é necessário que haja simultaneamente duas condições.

A primeira é que a criança esteja acostumada a receber ordens e recomendações comuns, como: não atravessar a rua sozinha, não contar mentiras, não brincar com facas e nem com vidros, não mexer no fogão, e outras mais. Todavia, por que a criança aceita semelhante regras ao invés de ignorá-las? Para esse autor, essa aceitação não é apenas o medo do mais forte, como muitos considerariam, pois, "o medo por si só não coage, mas propicia uma obediência toda exterior e interessada" (Piaget, 1948/1973, p. 74), como, por exemplo, obedecer pelo medo de ser punido. Na ausência da pessoa que pode vir puni-lo, não há mais o cumprimento da norma, a criança sente-se livre para agir. Então, a obediência decorrente do medo é *externa*, não bastando para responder à questão acima, já que estamos buscando os motivos para a aceitação *interna*. Para surgir essa aceitação interior, que é o sentimento de obrigação, não basta apenas que a criança esteja acostumada a receber ordens, mas também é necessário que haja uma segunda condição essencial, que consiste no *respeito* à pessoa que estabelece as normas ou os limites.

A aceitação interior de uma regra só ocorre, se esta for formulada por uma pessoa respeitada, isto é, uma pessoa que seja objeto, ao mesmo tempo, de afeição e de medo, e não de apenas um desses dois sentimentos. Por exemplo, a criança pequena ama o irmão, mas não se sente obrigada a obedecê-lo. Da mesma maneira que teme um estranho, porém novamente, não surge esse sentimento de obrigação ou aceitação diante de suas ordens. Contudo, as recomendações do pai ou da mãe, ou mesmo de um adulto com quem possui vínculos, fazem-na sentir-se obrigada, e, mesmo em caso de desobediência, a criança continua a sentir essa obrigação.

Esse tipo de relacionamento, em que o respeito é uma mistura de medo e amor, "é o mais precoce na formação dos sentimentos morais, podendo atuar durante toda a infância e prevalecer sobre todos os demais, de acordo com o tipo de

*educação moral adotada" (ibid., grifo nosso).* Por isso, essa primeira forma de relação, que ocorre com todo ser humano é muito importante, mas aos poucos está deve ir sendo substituída por uma outra, mais elaborada, que é o respeito mútuo, respeito esse que prevalece entre os iguais.

Esse respeito que a criança pequena sente pelo adulto, fonte de obediência e de submissão, é chamado de *respeito unilateral*. Por que unilateral? Porque se a criança possui esse sentimento de respeito, de obrigação pelo adulto, não podemos dizer que o adulto sente o mesmo por ela. Se o adulto respeita a criança, não é da mesma maneira, pois ele jamais se sentiria obrigado por recomendações vindas da criança. Aliás, ele não as receberia, nem as aceitaria. Por isso que é chamado de respeito unilateral. Para a criança o bem, o justo, define-se pela obediência à autoridade (no caso o adulto).

O respeito unilateral é, segundo Piaget, "um instrumento de submissão a regras preestabelecidas, e a regras cuja origem permanece exterior ao sujeito que as aceita" (*ibid.*, p. 75). Essa forma de respeito de apenas uma das partes, isso é, da criança pelo adulto, é, antes de mais nada, fator de *heteronomia*. Como foi dito, todo respeito, para Piaget, é uma mistura de amor e medo, mas é importante ressaltar que esse temor que a criança sente naturalmente, procedente do respeito unilateral, é resultante de uma relação desigual, havendo da parte "mais fraca" o medo de, principalmente, perder o amor do adulto, de receber uma punição, censura, desaprovação, etc.

A moral heterônoma resulta da coação do adulto sobre a criança, ela surge do respeito unilateral. Assim, essa obrigatoriedade ou aceitação das normas provém das relações de coação, todavia, essa coação não significa necessariamente um despotismo, mas sim uma *relação assimétrica* entre os adultos e as crianças, já que a criança nunca verá os pais ou professores como a um igual havendo, portanto, uma desigualdade de fato (De La Taille, 1996a). A heteronomia é a moral da obediência às pessoas com poder, com autoridade. E para as crianças, quem detém essa autoridade? Os pais, professores, parentes, irmão mais velho, etc. São aquelas pessoas que a criança admira, que considera como mais fortes, mais inteligentes, que sabem tudo, que detêm o poder. Além do que, em geral, o adulto utiliza-se de ameaças de sanções, punições físicas ou psicológicas, para fazer com que a criança aja de maneira a seguir as regras, reforçando essa ideia espontânea de que as leis e a autoridade provêm dele, alimentando as relações de respeito unilateral, e consequentemente, a heteronômica. No sujeito heterônomo, a fonte da obediência é exterior, pois são os outros que sabem o que é bom ou mal. Ao conversarmos com uma garota que estudava na pré-escola, ela nos disse que era feio comer muitos docinhos numa festa. Perguntamos a ela por que era feio. A criança nos respondeu: "Foi a minha mãe que falou isso para mim. Ela disse que só criança feia, mal-educada, que faz essas coisas". Para essa garota, a principal razão de ser errado "comer muitos doces em uma festa" é a recomendação materna, não sendo necessária dar nenhuma justificativa mais consistente (para nós), pois, a orientação dada por um adulto que ela respeitava, bastava-lhe para considerar uma conduta certa ou errada.

Em uma classe do Jardim, as crianças, ao planejar o dia de aula, queriam ir ao parque, mas como havia chovido logo cedo, a professora questionou-os se daria para a turma ir, pois provavelmente os brinquedos estariam molhados. Um aluno disse que até na hora do parque o "sol seca". A educadora então perguntou-lhes: "Como assim o sol seca? Ele pega um pano e vai lá enxugando tudo?". Uma criança comentou: "Mas ele não tem mão!". O aluno que havia dito que o sol seca, contou que, um dia, ele havia derrubado a água de um vaso no quintal e a mãe lhe disse que não precisava secar porque o "sol seca", e ele ficou olhando e viu que realmente secava depois de um tempo. "Mas como?". perguntou uma outra criança. "Não sei",

respondeu o garoto, "mas que seca, seca. Minha mãe falou que o sol seca e seca mesmo. Ela sabe das coisas".

GIL, 2 um garoto da pré-escola, estava contando ao colega, GAB, que seu pai havia-lhe dito que o vidro era feito de areia. GAB contestou-o com veemência, dizendo que o pai de GIL era mentiroso, e para "provar" tal fato, apontou para a vidraça da classe e perguntou: "Olha lá, aonde tem areia e vidro? Não tem areia nenhuma, seu pai te enganou". GIL, inconformado, mas sem ter compreendido onde entrava a areia no processo de feitura dos vidros, respondeu: "Mas, quando fizeram o vidro tinha areia em cima dele sim, só que a zeladora já lavou um monte de vezes e aí saiu toda a areia. Esse diálogo ilustra uma característica da criança heterônoma: percebe-se que, mesmo não compreendendo a norma ou explicação, basta que esta seja proveniente de uma pessoa respeitada que é aceita como verdade absoluta, havendo, portanto, a crença na autoridade de quem fala e não naquilo que é dito, assim, a validade das regras ou ensinamentos não é questionada. Será que não conhecemos adultos assim? Pessoas que mantêm esse tipo de relacionamento com alguém que consideram ser uma autoridade (para elas), e, por conseguinte, não questionam as orientações vindas desde? Quem sabe nós não nos incluímos nesse quadro? A maioria dos adultos permanece heterônomos, isso fica evidente quando responsabilizamos o outro por nossas atitudes, reações, sentimentos ou justificamos o nosso agir pelo fato de que é isso que é esperado de nós. Por exemplo quando o professor diz que não se pode realizar trabalhos em grupo porque o diretor não gosta; que tem que ensinar utilizando um livro didático específico pois os pais assim o querem; ou quando a pessoa afirma que só teve uma reação qualquer porque fulano lhe fez algo; ou que tem que fazer alguma coisa de determinada maneira porque tal pessoa falou que assim é o certo; ou ainda que não é responsável por determinada coisa porque está apenas cumprindo ordens. Ora, diante de uma situação qualquer ou algo alguém nos impinge sempre é possível ter sentimentos e reações diversas e somos responsáveis por elas. Uma das diferenças principais entre uma moral autônoma ou heterônoma residirá no porquê de seguir certas normas ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las. O indivíduo heterônomo segue regras morais dadas pelos outros, por obediência a uma autoridade que, geralmente, tem poder coercitivo. "Moralidade heterônoma significa que um indivíduo não regula seu comportamento por meio de convicções pessoais. Em vez disso, sua atividade é regulada por impulso ou obediência não pensada" (De Vries, 1997, p. 9).

Mas, voltando à heteronomia característica das crianças pequenas, percebe-se que há uma idealização do adulto como aquele que está acima de qualquer norma e que sabe de todas as coisas pelo simples fato de ser "grande". A mãe de um garoto de 4 anos tentava convencê-lo a frequentar a escola, dizendo-lhe que iria estudar, aprender a desenhar, ler, escrever, etc. O menino refletiu um pouco e disse-lhe: "Eu não preciso ir na escola não, mãe. Quando eu crescer eu vou saber desenhar, ler, escrever e saber tudinho essas coisas que você falou aí". Essa resposta demonstra uma certa compreensão de que essas "aprendizagens" são decorrências naturais do processo de "crescimento" de torna-se adulto.

Se em um extremo das relações entre as pessoas formadoras dos sentimentos morais está o respeito unilateral, no outro extremo está o *respeito mútuo*. Este respeito "constitui-se entre iguais, sendo feita a abstração de qualquer autoridade" (Piaget, 1948/1973, p. 75). Se na moral heterônoma

A lei é externa, o adulto detém a autoridade e a criança possui o medo da perda de amor, com o tempo, a partir das interações sociais estabelecidas, vai ocorrendo a "desmistificação" do adulto, ela vai aos poucos percebendo que ele falha, diminui o temor pela perda do amor do adulto, e

ela começa a querer o respeito por si, dando início ao respeito mútuo, o qual ainda é uma mistura de afeição e medo.

Todavia esse medo não é de vir a ser punido, repreendido ou admoestado, nem medo de ameaças COII. sanções físicas ou psicológicas e sim um *temor de decair aos olhos do outro*. Piaget (1932/1977, p. 331) afirma que:

(...) o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente, em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tomar-se acordo mútuo, e as regras livremente consenti das perdem seu caráter de obrigação externa.

Com o respeito mútuo, aos poucos, a criança vai substituindo suas relações embasadas unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade (esse conceito se abordado mais adiante). Esse respeito é considerado por Piaget como a segunda possibilidade de socialização. Da mesma forma que a heteronomia é característica do respeito unilateral, o respeito mútuo leva à moral *autônoma*. A partir dos 7, 8 anos de idade, ao tomar-se operatória, a criança já possui as condições intelectuais de tomar-se autônoma, não mais legitimando uma regra pela simples autoridade em si, passando a entendê-la como um contrato entre os iguais. Ou seja, antes o adulto e visto como alguém superior às regras, portanto, não precisava cumpri-las e a justiça, ou o que era considerado certo ou errado, procedia dele; com o respeito mútuo, o outro passa a ter os mesmos direitos e deveres que a criança, a regra e a justiça passam a ser as mesmas para ambos. Assim, segundo Piaget (1944/1958), no respeito mútuo a ação das pessoas é orientada pela legalidade de fato ou de direito, suplantando a autoridade. De La Taille (1998) considera que o respeito mútuo da autonomia é superação do respeito unilateral.

Desse modo, para Piaget, não há apenas uma moral, mas duas. A *heterônoma*, oriunda das relações de *respeito unilateral*; e a *autônoma*, proveniente das relações fundamentadas no *respeito mútuo*. Enquanto na moral heterônoma as regras são legitimadas por uma autoridade, na moral autônoma "as regras ganham legitimidade sem nenhuma referência a algo que transcenda os indivíduos: são legítimas se nasceram de acordos realizados entre pessoas iguais e livres" (De La Taille, 1998, p. 90). A fonte da moral autônoma é interna (código de ética interno) e da heterônoma é externa (pessoas que detêm algum tipo de autoridade para o sujeito). Diz Piaget (1967):

(...) Na medida em que a elaboração das realidades espirituais depende das relações que o indivíduo tem com seus semelhantes, não há uma única moral e nem haverá tantos tipos de reações morais quanto as formas de relações sociais ou interindividuais que ocorrem entre a criança e seu meio ambiente.

Gostaríamos de fazer um parêntese, para voltar a comentar sobre a afirmação feita anteriormente de que a formação dos sentimentos morais depende da *ênfase* colocada pelo adulto ao relacionar-se com a criança, em uma das três tendências afetivas mencionadas: amor, temor ou respeito. Uma educação que tende a fundamentar-se principalmente no temor, causa, como foi visto, a obediência exterior e interessada, e na ausência deste, a criança não mais obedece, pois, não sente aceitação interna pela norma. O mesmo ocorre com uma relação embasada somente no amor. Não raro, ouve-se uma mãe ou professora afirmar que conversa, conversa e conversa com a criança, mas que ela não ouve o que é recomendado, não a obedece. Analisando as relações entre esse adulto e a criança, muitas vezes, percebe-se que ao interagir nas situações em que havia a necessidade de limites, essa criança foi, como todas as outras, verificando ou não a necessidade destes. Sabemos que



os limites são importantes pois, entre outros objetivos que serão abordados no capítulo sobre as regras, situam a criança no espaço social. As regras são necessárias para o convívio social, desde cedo a criança precisa ir aprendendo as normas de convivência, já que nenhuma pessoa é livre para fazer o que quer. Todavia ninguém gosta de limites, sendo considerado natural e esperado que a criança tente desobedecê-los, verificando a validade dos mesmos. Porém, ao testá-los e perceber que nada acontece, ou seja, que o adulto não toma nenhuma atitude quando as regras não são respeitadas (para revalidá-las), os limites dessa criança ampliam-se consideravelmente. Ela tenta ampliá-los reagindo, ao ser contrariada, com birras, choro, reclamações, desafios, ameaças, agressões, chantagens sentimentais, etc. O problema é quando os adultos, acudados, atendem às suas exigências, cedendo aos seus caprichos. A criança que não possui estes limites claramente estabelecidos e confirmados adequadamente quando necessário, pode tomar-se uma pequena "tirana", que não aceita ser contrariada, pois, desde cedo, impõe a sua vontade. Certa vez, uma mãe contou que suas duas filhas decidiram que os dois únicos sofás que havia na sala de televisão pertenceriam a cada uma delas, portanto, os pais tinham que sentar-se no chão (e o pior é que eles realmente passaram a sentar-se no chão).

Diante da permissividade do adulto perante tais condutas da criança, as normas vão sendo aos poucos desvalidadas. Assim, a criança vai, paulatinamente, perdendo o temor característico do sentimento respeito (lembrar que qualquer tipo de respeito, unilateral ou mútuo, é um misto de amor e medo, e o que os difere, é o *tipo* do temor presente em um ou outro). Dessa forma, vai-se diminuindo significativamente o medo: da desaprovação do adulto, de ser repreendida, de ser punida, ou da perda do amor, característicos do respeito unilateral; não havendo também, o temor de decair perante os olhos do outro, decorrente do respeito mútuo. Sem dúvida alguma, permaneceu a afeição, mas, com a diminuição do temor, reduziu-se também o respeito. Vimos que possuir somente uma dessas duas tendências afetivas que formam o respeito não é suficiente para causar o sentimento de *aceitação interior* das regras; portanto, apenas o amor (ou só o temor) não basta para fazer com que apareça o sentimento de obrigação às recomendações dadas. Com a ausência do temor, não há a aceitação interna pelas recomendações do adulto. Contudo, não estamos querendo dizer que somos a favor da punição ou do reforço ao sentimento de temor característico do respeito unilateral. O que está sendo questionado é o excesso de autoritarismo (relação embasada principalmente no medo) ou a permissividade (evidenciada na ausência de qualquer limite), já que nenhuma dessas relações leva à autonomia. O sentimento de temor espontâneo característico do respeito unilateral não deve ser *extinguido* (pois, se isso ocorrer, não existe mais respeito algum), mas *substituído* por aquele oriundo das relações entre as pessoas que se respeitam como iguais. Nossas considerações com relação a tais questões serão melhor esclarecidas e aprofundadas nos capítulos posteriores.

A criança precisa aprender que seu desejo não é lei, que não se pode fazer o que quiser na hora que quiser, pois do contrário, não saberá conviver com pessoas que têm pontos de vista, hábitos e culturas diferentes dos seus. Pequenas frustrações e contrariedades não traumatizam. Nesse sentido, o estabelecimento de limites necessários significa dar a noção de realidade à criança. Esses limites servem de parâmetros para os relacionamentos que se estabelecem, garantem a justiça, auxiliam a cooperação e convivência, preparando-a para viver em um mundo real. Adultos que, por culpa ou por medo de contrariar as crianças e vê-las tristes, atendem a todos os seus desejos, em nada contribuem para sua educação. As normas, quando legítimas, garantem o bem-estar de si próprio e o dos outros e situarão a criança no espaço social.

Zagury afirma que é na família que se começa a exercitar a democracia, isto é, a criança tem direitos. mas os outros também têm. Ela é considerada "tirana" quando possui mais direitos que os outros membros da família. Na realidade, a criança não deve ter mais, nem menos, porém espaços iguais. Ela tem o dever por exemplo, de deixar a mamãe descansar ou o papai falar ao telefone, e depois receberá toda a atenção que merece. É nessas situações em que vai aprendendo a dividir os espaços, que a criança vai adquirindo respeito ao outro e a compreensão de que as regras são como contratos feitos de forma que todos os envolvidos se beneficiem.

Alguns adultos julgam erroneamente que o modelo de educação construtivista tem como uma das metas a satisfação de todos os desejos e voluntariedades da criança. DeVries e Zan (1998, p. 58) fazem seguinte questão: "Será que a educação construtivista encoraja as crianças a esperar a imediata satisfação dos desejos?". As autoras respondem que "não", explicando que "embora as crianças tenham realmente a satisfação da busca de seus interesses, uma atmosfera de cooperação exige um equilíbrio dos próprios desejos com aqueles dos outros. Em uma palavra, o respeito por si mesmo e pelos outros é salientado".

Foi visto também, que a moralidade na criança vai se desenvolvendo aos poucos, a partir da sua interação com o meio. Lembramos novamente que a consciência moral da criança não é herdada. não nasce pronta, acabada. Os estudos realizados por Piaget demonstram a existência de um processo de construção da moralidade, em "estágios" universais e organizados hierarquicamente. Na realidade não são propriamente estágios de desenvolvimento moral, mas sim, *atitudes dominantes* que foram encontradas em determinadas idades (Piaget, 1932). Piaget considera serem três os "estágios" de juízo moral nas crianças: a *pré-moralidade*, em que o indivíduo carece de todo sentido de obrigação prazo com as regras sociais; a *heteronomia* ou o *realismo moral*, em que, como foi visto, há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer às ordens da pessoa que detém a autoridade; e, por último, a *autonomia* moral, que é caracterizada por um novo sentido dado às normas, já que sentimento de aceitação ou de obrigação para com estas normas está fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.

Apresentaremos a seguir, algumas características principais que a criança apresenta nesse processo de construção gradativa da moralidade. Consideramos de fundamental importância o estudo desse desenvolvimento a todos aqueles educadores que pretendem formar seres humanos autônomos e cooperativos. Esse estudo é importante também, para aqueles professores que acreditam que "não trabalham com a moralidade", ou que "ter jeito" e "bom senso" são suficientes para educar moralmente uma criança (refletindo melhor, acreditamos que os estudos de Piaget e afins sobre esse tema deveriam ser leitura obrigatória *principalmente* para estes).

#### • A *pré-moralidade* e o *realismo moral*

O estágio da *pré-moralidade* principia-se no nascimento e vai até os 4, 5 anos aproximadamente. No início, não há nenhuma consciência moral. É a *anomia*, cuja característica é a ausência total de normas. O bebê não sabe o que deve ou não ser feito, muito menos as regras da sociedade em que vive, devido a uma "dificuldade de compreensão causada pela insipiência dos quadros mentais, fugazes e sem coordenação" (Fortuna e Hom, 1999, p. 15). Ele é movido por necessidades e benefícios próprios. Piaget explica que a anomia intelectual e afetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas e com o desenvolvimento cognitivo. Com o surgimento da função simbólica, e consequentemente, o desenvolvimento da imagem mental, o

bebê toma-se capaz de interiorizar as normas. Fortuna e Hom (*ibid.*) explicam que é por isso que uma criança de aproximadamente um ano, por exemplo, precisa ser  *muitas vezes* advertida que não pode ir a determinados locais ou mexer em certos objetos, já que essas regras não foram interiorizadas. O adulto cumpre aí uma importante função: auxilia a criança em seu processo de interiorização, funcionando como um evocador externo da norma.

Dessa forma, conforme o egocentrismo característico da inteligência prática (sensório-motor) vai decrescendo, e ao relacionar-se com os adultos, percebe-se um certo progresso no desenvolvimento da criança pequena. Combinando o egocentrismo no plano das representações (pré-operatório) com a coação própria das relações entre os adultos e a criança, observa-se que a criança transfere a fonte da verdade, passando da submissão às suas próprias idéias (anomia) para a submissão à palavra adulta (heteronomia), por volta de um ano e meio de idade. Desse modo, conforme vai crescendo, ao interagir basicamente com a família, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, *transformando a anomia em heteronomia*, ou seja, se antes não havia regras, agora, a criança é, de certa forma, governada e dirigida pelos adultos. Como foi dito, na heteronomia (*ser governado por outrem*), a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos. Essa passagem da anomia para a o segundo estágio que é o da heteronomia (ou realismo moral), constitui-se num grande avanço; para Feltran (1995, p. 82) já é "um prenúncio de controle intelectual que encontra o seu exato correspondente nos efeitos da coação moral (...). A crença na onisciência do adulto, corresponde à crença no valor absoluto dos imperativos, das ordens recebidas dele". Isso mostra que a criança tomou-se capaz de estabelecer uma primeira forma de controle normativo e de constituir, também, a consciência, ainda que rudimentar, do dever. "Contudo, ainda não se pode falar em moral idade verdadeira, pois a lei ainda é exterior à consciência e submetida à palavra do adulto" (*ibid.*).

#### • o egocentrismo

No parágrafo anterior mencionamos o egocentrismo, considerado por Piaget como uma das principais características da criança pequena. Via de regra, os professores com os quais trabalhamos afirmam saber que a criança pré-operatória é egocêntrica. Mas o que será egocentrismo para Piaget? Ele é sinônimo de egoísmo? Qual seria a diferença? Ao estudarmos esse conceito com os educadores, foram levantadas inúmeras questões, cujas respostas pretendíamos investigar ao longo de nossos estudos sobre o desenvolvimento moral; eis alguns exemplos: É comum as pessoas acreditarem que o egocentrismo está relacionado ao não querer compartilhar, emprestar ou dividir as coisas; de acordo com essa compreensão egocentrismo e egoísmo teriam o mesmo significado: será que são mesmo sinônimos?; A criança que divide suas coisas, então, não é egocêntrica?; Todas as crianças são egocêntricas ou algumas não o são?; Por que umas crianças parecem ser mais egocêntricas que outras?; A criança nasce egocêntrica ou toma-se por volta dos 2 anos, ao entrar no período da inteligência representativa?; Será que é uma fase?; Se é uma fase, quando esta se inicia e quando se encerra?; Mas se é uma fase, todas as crianças passam por ela?; O que leva à "superação" do egocentrismo?; Aprender a compartilhar é suficiente?; O que leva a criança a se descentrar?; Todas descentram-se?; Há como acelerar, ou mesmo atrasar, esse processo de descentração?; etc. Tentando responder a essas e outras questões, será apresentado, a seguir, um resumo com algumas idéias que consideramos significativas a respeito do egocentrismo:

Todas as crianças, desde o nascimento, até o período das operações concretas, são egocêntricas.

Ou seja, incapazes de considerar os sentimentos, desejos, os pontos de vista do outro. Essa incapacidade de perceber perspectivas diferentes da dela é porque o egocentrismo causa um fenômeno de *indiferenciação* entre o seu próprio ponto de vista e o do outro. Durante o seu crescimento, a criança vai, aos poucos, descentrando-se, percebendo que os outros possuem pontos de vista distintos; o seu pensamento vai tomando-se reversível, possibilitando-lhe a coordenação das diferentes perspectivas e das ações.

No período sensório-motor, que vai até os 2 anos em média, ocorre o que Piaget chama de *egocentrismo radical*. No bebê, não há uma diferenciação entre o eu e os objetos. O seio da mãe, por exemplo, é uma extensão do seu corpo. O mundo resume-se às suas impressões, sensações e aos esquemas de ação que possui. Não percebe a existência dos outros, ou uma vontade diferente da dele, nem o que é certo ou errado (anomia). Quando quer algo, por exemplo, chora e exige ser atendido na hora. Esse egocentrismo está presente na *ação* do bebezinho, porque a inteligência sensório-motora é prática.

De acordo com Domingues de Castro (1993), a relação do lactente com os objetos próximos decorre da utilidade que eles oferecem ao bebê. Assim, os objetos são "sugáveis" ou "chacoalháveis". Não possuem a utilidade que lhes é característica, por exemplo a chave serve para abrir e para ligar o carro, mas sim "confundem-se e misturam-se as primeiras coordenações de ações do sujeito sobre objeto" (p. 7), isto é, o bebê aplica seus esquemas de sugar, pegar, puxar e chacoalhar, ao objeto chave. Então, os objetos são adaptados de acordo com os esquemas da criança, e deixam a sua utilidade que lhes é característica para servirem às utilidades que o bebê dá a eles.

Para se ter uma ideia melhor, o lactente é tão egocêntrico que quando o objeto sai de seu campo visual, ele simplesmente deixa de existir, isto quer dizer que o seu "universo" corresponde ao seu campo de visão, até que construa a noção de objeto permanente, por volta dos 9-12 meses, quando a criança já se torna capaz de procurar um objeto escondido. É comum observarmos o bebê cobrir sua cabeça com um pano e julgar que ele está escondido, que ninguém pode vê-lo ou sabe onde ele se encontra, já que ele próprio não está se enxergando. Ou quando brinca de esconder-se e só esconde a cabeça debaixo de um sofá, por exemplo, deixando o restante do corpo para fora, pois se "ele não consegue ver nada, ninguém o está vendo também".

Enquanto o egocentrismo no período sensório-motor aparecia no plano da ação, no período pré-operatório (2 aos 7 anos) ele aparece no plano da representação. Em resumo, a criança não diferencia o seu ponto de vista, a sua ideia da dos outros. Ela, por exemplo, diz que "mora naquela casa branca" como se soubéssemos claramente de que casa está falando, não havendo necessidade de argumentar ou explicar. Um menino contou uma vez que cortou sua perna "naqueles canos lá perto da garagem", como se entendéssemos de que canos ele falava. Essas afirmações mostram que a criança não consegue perceber que o interlocutor desconhece os acontecimentos ou objeto aos quais ela está se referindo; mas, a criança ainda não pode considerar esse fato porque confunde o que pensa ou vê, ou seja, seu próprio ponto de vista, com o do outro, como se o outro pudesse ver, ouvir, sentir e pensar simultaneamente a mesma coisa que a criança vê, ouve, sente e pensa. Essa incapacidade de considerar que o outro vê o mundo de outra perspectiva, fica evidente quando se pede para a criança contar algo que exige uma certa descentração. Por exemplo, diante de uma maquete de um quarteirão, o professor que se encontra sentado de um lado qualquer da mesa, de frente para a criança e com a maquete entre eles, pede a ela que descreva o que está vendo. Após a descrição da criança, solicita que agora, ela conte o que o professor (que está sentado na frente

dela, portanto, vendo o quarteirão de outra perspectiva) está vendo. A criança não descreve o que o professor provavelmente vê, mas sim, repete sua descrição anterior, demonstrando que considera que o outro estava tendo a mesma visão, do mesmo ângulo que ela. Se for pedido que descreva o que ela acha que um provável colega que se encontra numa outra posição, mais afastado, estaria vendo, novamente a criança contará o que ela mesma observa. Assim, a criança egocêntrica vê o mundo de uma única perspectiva, a sua própria.

O egocentrismo do pensamento aparece claramente na sua linguagem, por exemplo, no "monólogo coletivo", no qual o discurso egocêntrico da criança não exige resposta. Não há realmente a conversação ou diálogo, não existe a troca. A comunicação é apenas aparente. Basta observarmos duas crianças de 3, 4 anos brincando que o monólogo coletivo fica evidente. Cada um brinca sozinho e fala daquilo que está fazendo, imita o som do seu brinquedo, mas não há um diálogo, uma interação entre elas. Quando as crianças estão em grupo pensam que estão conversando com seus colegas, entretanto, na verdade, falam consigo mesmas, sem preocupar-se se os companheiros estão compreendendo e sem querer que eles respondam.

Há inúmeras situações de egocentrismo que os educadores presenciam constantemente em suas crianças. Conhecê-lo e identificá-lo é fundamental para o professor que trabalha com as crianças pequenas. Certa vez, MAR, uma aluna da pré-escola, foi ao cabeleireiro e pediu para que cortassem seu cabelo igual ao de sua avó (que era bem curtinho). Porém, ela estava referindo-se ao corte que sua avó possuía antigamente, quando mais jovem, semelhante ao que estava em uma foto na parede de sua casa, e não o atual. A garota não deu maiores explicações pois, para ela, estava bem claro o que queria. Assim, sem saber que a menina se referia a outro tipo de penteado, a cabeleireira cortou o cabelo de MAR bem curtinho, que desolada foi à escola chorando no dia seguinte, dizendo que a cabeleireira era uma "burra". Para a criança egocêntrica não é preciso dar explicações ou justificativas, pois ela crê que os outros pensam da mesma forma que ela. Por esse motivo, não há necessidade de guardar endereço, telefone, nome completo dos pais ou mesmo o seu, porque ela acredita que basta dizer: "Eu moro naquela construção que tem dois cachorrões", como nos disse uma criança, que é o suficiente para encontrarmos sua casa. O mesmo ocorre quando ao perguntarmos quem está falando, quando se telefona para a casa de alguém, a criança pequena que o atendeu responde dizendo: "Sou eu", como se isso fosse suficiente para que a identifiquemos. Afinal, para ela, quem mais poderia ser? Só existe um "eu", ela! Às vezes a criança perde-se dos pais, e somente diz em prantos para a pessoa que a encontrou: "Quero minha mãe", não acrescentando mais nenhuma informação que possa auxiliar na identificação dos pais dela. Outras vezes o pequeno tira o telefone, finge discar e exige falar com a pessoa desejada, brigando com o aparelho por "estar quebrado", já que a "intenção" de ligar para determinada pessoa deveria ser suficiente para tal. Certa vez, a mãe ao chegar em casa encontrou um bilhete do filho de 6 anos escrito simplesmente "mãe fui", como se essa informação fosse suficiente para a mãe saber onde o filho estava.

O egocentrismo aparece nas relações entre as crianças e os adultos, pela dificuldade dos pequenos em entender o porquê das regras e em obedecê-las. O pai de GAB, de 5 anos, é proprietário de uma empresa de ônibus. Após o almoço, um dos veículos da frota passava nas residências de algumas crianças para transportá-las até sua escola. Certa vez, a menina atrasou-se e perdeu o ônibus e o pai disse que a levaria de carro, pois estava saindo para o trabalho. Ela chorou, emburrou, recusando-se a ir de carro, pois queria ir de ônibus para a escola e não de carro, exigindo que o pai mandasse um ônibus apenas para buscá-la. Ela questionava dizendo que,

uma vez que ele tinha tantos no estacionamento, por que não poderia pedir para que um deles viesse buscá-la? Afinal seu pai não era dono de muitos ônibus?

Já na relação entre as próprias crianças, esse egocentrismo aparece como um obstáculo à coordenação dos diferentes pontos de vista e ações. Por exemplo, a criança vê a colega brincando com uma boneca. Como ela também quer brincar vai até lá, e simplesmente, pega-a, ocasionando, certamente, uma briga. Assim, ao estudar as características do desenvolvimento infantil, percebe-se que a criança não tira o brinquedo da outra porque é "malvada", "invejosa" ou "egoísta", mas porque ainda não consegue coordenar os pontos de vista divergentes, no caso ambas querem a mesma boneca. Como resolver? Para nós, adultos, é muito simples, é só as duas brincarem juntas ou uma emprestar um pouco o brinquedo para a outra. Porém, para a criança egocêntrica, que ainda não coordena o seu desejo com o do outro, essas simples situações constituem numa grande dificuldade. Uma professora comentou que, então, era também por isso que as crianças pequenas brigavam tanto por causa dos materiais e brinquedos. Mas diante dessas situações tão comuns na escola, o que fazer? Resolver o problema para as crianças, explicando-lhes o que deve ser feito? Não interferir? Ao "olhar a prática" com as "lentes da teoria" é muito mais fácil para o educador atuar de maneira adequada e condizente com o desenvolvimento da criança. Nessa situação, por que será que a criança não pediu à colega para que brincassem juntas com a boneca? Ou mesmo, por que a criança que estava com o brinquedo já há algum tempo, não o emprestou, pelo menos um pouquinho, para a colega? Porque, apesar de a criança ter avançado no seu desenvolvimento, tomando-se capaz de reconhecer que os outros têm idéias e pontos de vista diferentes do seu (o que não conseguia fazer anteriormente), ainda não pôde renunciar a um desejo imediato. Então está-se diante de um impasse: a criança que possui o brinquedo reconhece a vontade da outra, o desejo da colega de brincar com a boneca também, mas ainda *não consegue coordenar o seu desejo* com o da outra criança. Se o adulto insiste para que ela divida o brinquedo com a criança, ela não pode "sentir esse pedido senão pela regra externa imposta pelo adulto. Se ela empresta o brinquedo, não o faz senão ao ponto de vista da ação exterior (*devido ao respeito unilateral*). Psicologicamente, ela está simplesmente desistindo do brinquedo em obediência ao adulto" (Mantovani de Assis, 1980a, p. 29). Nessa fase a criança é heterônoma, isto é, governada e dirigida pelo adulto. Ele é quem sabe mais, que diz o que deve ou não ser feito. Ele tem o poder. Seria uma atitude bem diferente, se a criança espontaneamente emprestasse o brinquedo, pois assim, o desejo dela de manter um bom relacionamento com a outra criança seria maior do que a vontade de possuir o brinquedo. O compartilhar ou emprestar o brinquedo, não por obediência, mas sim por não querer desagradar o amigo ou para preservar o relacionamento, demonstra a presença, mesmo que ainda rudimentar, do respeito mútuo, respeito esse que se orienta em direção oposta ao unilateral, apesar de ainda ser uma mistura de afeição e medo, "só conserva desse último o temor de decair aos olhos do parceiro" (Piaget, 1948/1973, p. 75).

No momento em que o adulto compreende a maneira da criança agir, ele pode atuar no sentido de favorecer a descentração de seu pensamento e sentimentos, auxiliando-a a ver as coisas da perspectiva do outro, para que a criança consiga ir coordenando seu próprio ponto de vista com o dos parceiros e suas ações. Porém não há mérito nenhum em resolver por ela, e sim auxilia-a nessa coordenação. Por exemplo, em uma situação semelhante, o adulto pode solicitar que a garota fale sobre sua boneca, conte sua brincadeira, enquanto ele vai repetindo, de forma resumida, o ponto de vista da criança, dizendo que sabe que ela gosta muito do brinquedo, descrevendo-o, relatando as coisas que a criança gosta de fazer com ele, que é natural a gente sentir ciúmes

quando gostamos muito de alguma coisa, etc. Depois, pode-se pedir à outra criança que diga como está se sentindo e o que deseja, tentando fazer com que a criança perceba o ponto de vista do colega. Da mesma forma que fez com a dona da boneca, o professor pode repetir de maneira descritiva o ponto de vista dessa criança, dizendo, por exemplo, que o seu colega também gostou muito daquele brinquedo, que está com muita vontade de brincar com a boneca, etc. Questionar-lhes se elas poderiam pensar em alguma forma de ambas resolverem o problema e sentirem-se melhor. Normalmente, quando apresentamos o conflito à criança, mostrando o anseio do outro, mas compreendendo o seu próprio desejo, sem dizer-lhe como solucioná-lo, ela acaba, espontaneamente, buscando uma resolução para o problema.

Essa solução pode ser compartilhar o brinquedo, brincar mais um pouco e emprestar mais tarde ou mesmo brincar juntas. Também pode ser que ela não queira emprestá-lo, e esta decisão deve ser respeitada. Outras vezes, percebe-se que as crianças não conseguem apresentar nenhuma proposta. O professor deve ter paciência e estar ciente de que o conflito ou problema não pertence a ele, mas às crianças, cabendo às mesmas buscarem uma solução. Se a criança comentar que não quer emprestar o brinquedo porque tem medo da colega não devolver mais, é importante esclarecer a ambas que emprestar significa ficar com um objeto por determinado tempo e depois restituí-lo ao dono.

Em uma sala de pré-escola, estava havendo problemas com os brinquedos que as crianças traziam de casa uma vez por semana, pois não queriam emprestá-los. Devido a isso, a professora colocou o problema ao grupo e juntos decidiram que só poderiam levar para a escola um brinquedo mais velhinho, de que a criança não tivesse muito ciúme, para que os outros também pudessem brincar.

É importante salientar que o egocentrismo é bem mais amplo do que a recusa da criança em emprestar o brinquedo ou o não querer compartilhar o lanche ou os materiais. Uma criança egocêntrica pode muito bem dividir o lanche ou emprestar o brinquedo simplesmente devido à heteronomia, por obediência exterior, porque sabe que essa atitude é aprovada pelos adultos. Dessa forma, a criança age assim, não por início de respeito mútuo, que é quando o compartilhar é decorrente do desejo de preservar o relacionamento ou de não decair aos olhos do amigo, espontaneamente, mas sim, por ter ciência de que essa atitude é valorizada e incentivada pelo adulto. Não confundir egocentrismo com o "querer apenas para si", nem mesmo a descentração com o "dividir os brinquedos e as coisas".

DeVries e Zan (1998) enfatizam que não defendem a ideia de forçar o compartilhamento em classes construtivistas, principalmente quando envolve algo que pertence a uma criança, como por exemplo, um barquinho feito por ela, ou uma atividade, brincadeira ou objeto que foi escolhido primeiro por um dos alunos, como um quebra-cabeças, por exemplo. As autoras consideram que o compartilhamento forçado é coercivo e desrespeitoso às crianças, pois acreditam que os direitos individuais devem ser respeitados. Entretanto, isso não significa que o professor não irá fazer nada. Suas intervenções devem ser direcionadas à negociação. Citam algumas questões que ilustram como pode ser feita a intervenção: "Você perguntou a DIN se ele quer usar o barquinho com você ou se quer usá-lo sozinho?"; "Você pode perguntar a PAU se ele quer ajuda com o quebra-cabeças. (...) Ele não quer? Bem, talvez você possa montar um sozinho, ou encontrar um outro amigo para ajudá-lo". Mesmo que o item da contenda pertença a todos da classe, o professor ainda pode facilitar o compartilhamento sem precisar ser coercivo. De Vries e Zan sugerem que o modo de fazer isso é "dar às crianças a responsabilidade por regular o uso justo dos materiais" (p. 225). Se por exemplo, na mesa de artes, um único grampeador está provocando atritos, o professor pode apoiar

os direitos das crianças e amparar a cooperação por meio da negociação, dizendo "Eu acho que KA T está usando o grampeador agora. Por que você não pede para ela avisar quando terminar?". Caso não haja acordo entre as próprias crianças, o professor pode conversar com a que está de posse do objeto da disputa, solicitando que diga ao colega quando pretende concluir a brincadeira ou acabar de utilizar o material, procurando fazer um acordo. O professor pode mostrar onde está o ponteiro grande do relógio, e a criança combina que, na hora em que o ponteiro chegar em tal número, ela dará o item em questão. É importante que o educador identifique, aceite e respeite os direitos e desejos envolvidos.

Como foi dito, o estudo da teoria permite ao educador compreender melhor as atitudes e reações das crianças, e consequentemente, o adulto pode utilizar de procedimentos mais adequados à construção da autonomia. Um exemplo disso, foi quando estávamos discutindo uma atividade realizada por pesquisadores, que tinham como objetivo verificar a trajetória que a criança utilizava para levar um carrinho de plástico até uma casinha de madeira, que se encontrava a uns cinquenta centímetros de distância do brinquedo. O carrinho, apesar da distância, estava de frente para a casa, numa linha reta, porém, no meio do "caminho" havia uma pequena árvore de madeira, portanto, para levar o automóvel até a casa, a criança precisaria desviar-se da árvore. Os mais velhos assim o fizeram; porém, os pequenos, simplesmente, "retiravam" a árvore de onde ela estava ou passavam "por cima" dela, demonstrando que estavam centrados somente no "objetivo" a ser atingido, que era levar o carrinho até a casa. Ao estudarmos os resultados dessa pesquisa, uma professora comentou: "Talvez agora eu entenda um pouco mais o fato de que, na hora do recreio, as crianças saem animadas e correndo para o parque, 'atropelando' o que têm pela frente, como se não estivessem vendo. Eu pensava que era por falta de educação e que as maiores já tinham aprendido a se comportar".

Na criança pré-operatória, devido ao egocentrismo de seu pensamento, as regras permanecem exteriores à criança, porque ela ainda é incapaz de socializar realmente sua conduta e seu pensamento, não conseguindo situar-se num mesmo nível que os demais indivíduos. Essa forma de pensar, de interagir com o mundo, é o egocentrismo, que difere do egoísmo por ser espontâneo e inconsciente (e também bem mais complexo que o egoísmo). A criança pequena adota um ponto de vista muito pessoal sobre as coisas sem saber que esse ponto de vista é apenas o seu e pode diferir do das outras pessoas. Fortuna (1996) esclarece que ela centra a atenção em um aspecto particular da realidade, sendo incapaz de, através de outros aspectos, equilibrar seu raciocínio. Assim sendo, por não haver descoberto a multiplicidade de perspectivas, a criança centra-se na sua como se fosse a única possível. Segundo Parrat-Dayana (1998) o egocentrismo não é a exaltação do eu, porquanto implica na ignorância da vida interna e no desconhecimento das relações objetivas que se dão entre as coisas. Por isso não deve ser confundido com a noção de egoísmo, pois de acordo com Piaget, ser consciente do egocentrismo é acabar com ele.

Para Piaget (1944/1958), é a atitude natural da mente quando se depara com realidades que não consegue assimilar. Da mesma forma que o ser humano, "antes de compreender as leis do mundo exterior, começou acreditando que os fenômenos se achavam centrados nele mesmo, em vez de situar-se em um universo objetivo e independente do eu" (*ibid.*, p. 11), da sua vontade. Como por exemplo, quando, na Idade Média, o homem julgava que o Sol girava em torno da Terra (geocentrismo), a Terra era o centro do universo. Ou que a peste ou uma forte tempestade era um castigo divino por algum pecado que realizara. Por não conseguir ainda compreender a realidade que o cercava, julgava que os fenômenos giravam ao redor e por causa dele.



A mesma coisa ocorre do ponto de vista intelectual. "Quando os interesses do eu estão em conflito com as normas da verdade, o pensamento começa a preferir a satisfação à objetividade" (*ibid.*). Podemos perceber isso nas brincadeiras das crianças, no jogo simbólico que se constitui na assimilação egocêntrica do real à atividade própria da criança, ou seja, a criança utiliza uma forma de assimilação deformante (Mantovani de Assis, 1980b). Ao classificar o mundo, a criança o faz organizando-o em elementos particulares em relação à sua experiência particular. Para Piaget o jogo simbólico, característico da criança pré-operatória é a forma mais pura do pensamento egocêntrico.

A criança transforma o real em função de seus desejos, seja para resolver ou compensar as dificuldades que encontra, corrigindo a realidade, seja para instituir a magia e o mito na realidade crua. ( ... ) A criança, como um diretor de cena, constrói uma realidade sua, e deforma o real para servir à sua vontade (Domingues de Castro, 1993, p. 12).

Assim, aquela criança que está convivendo com a chegada de um novo irmão, "esquece" o boneco-bebê dentro da banheira de brinquedo, enquanto os outros bonecos (papai, mamãe, avós) e o boneco-filho (ela própria) vão passear no parquinho; o garoto transforma-se num super-herói repleto de poderes especiais; ou ainda, a criança solitária cria irmãos e amigos imaginários. Ao contrário da imitação, em que há o predomínio da acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores, no jogo simbólico a criança vai tentar assimilar o real ao eu, aos seus interesses, às suas necessidades e desejos. Isso fica evidente quando a criança "brincando de faz-de-conta" procura eliminar uma situação desagradável, revivendo-a ficticiamente. Piaget explica que:

obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, entretanto, que permanecem para com ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções (*apud* Mantovani de Assis, 1980b, p. 19).

Dessa forma, é muito importante que o professor que trabalha com a educação infantil e com as séries iniciais do ensino fundamental, propicie às crianças oportunidades ou espaços para elas jogarem simbolicamente, para brincarem de "faz-de-conta." Pois esse "brincar", é um fator muito valioso para o equilíbrio emocional da criança. Vale ainda lembrar a afirmação de que "não existe nada mais sério do que uma criança brincando".

O egocentrismo também evidencia-se na fabulação infantil, na qual, diante de uma situação em que a criança não sabe o que responder, ela fantasia, conta outros fatos, começa a falar de outras coisas, a dar "asas à imaginação", desviando-se da situação. É percebido ainda, na pseudomentira, em que a criança, para satisfazer suas necessidades emocionais, imagina coisas que gostaria de ter ou que gostaria que tivessem acontecido e as relata como se fossem verdade, dizendo, por exemplo, que ganhou um leão e um gorila de verdade no seu aniversário.<sup>5</sup>

O egocentrismo não se restringe apenas ao aspecto social ou moral, mas, por ser um fenômeno característico do pensamento infantil, está presente também nos aspectos intelectual e afetivo. A criança é egocêntrica "como um todo". Segundo Parrat-Dayán (1998, p. 7),

A criança em idade pré-escolar não consegue estabelecer com clareza a distinção entre o seu ponto de vista e o de outras pessoas, nem entre seus pensamentos e a realidade física que interpreta. Em outras palavras, a criança não estabelece uma

clara distinção entre o mundo exterior e o seu mundo interior, subjetivo. A criança pequena atribui suas intenções e seus desejos ao mundo físico, adota somente um ponto de vista sobre as coisas, acreditando que é o único, atribuindo um caráter de exterioridade e realismo a fenômenos subjetivos e é difícil dar-se conta de que outras pessoas veem, creem e pensam de modo diferente acerca da mesma realidade.

Segundo a autora, o egocentrismo intelectual ou epistêmico indica que o ponto de vista atual do sujeito é o predominante e traduz a falta de mobilidade do pensamento que impossibilita a coordenação de pontos de vista diferentes ou sucessivos. A criança é incapaz de coordenar os estados com as transformações, sendo necessário, para sair do egocentrismo, conseguir dissociar o objeto do sujeito.

O conceito de egocentrismo ontológico permite a Piaget explicar as características da representação do mundo pela criança por meio do realismo, artificialismo, finalismo e animismo.

O *realismo* pode ser compreendido como uma espécie de confusão entre o interno e o externo, pois a criança atribui características subjetivas a fenômenos objetivos. As coisas são aquilo que parecem ser na percepção imediata. A criança acredita, por exemplo, que é ela quem dirige a lua quando caminha ou que os sonhos possuem uma realidade material, estando dentro do quarto, tendo origem fora dela, sendo imagens que se podem ver. As figuras de linguagem também são interpretadas ao pé da letra, como se fossem reais, por exemplo quando alguém utiliza a expressão "ele parece um peixe fora d'água" (ou "ela morreu de raiva"; ou ainda "vou até ali voando e já volto") é interpretada pela criança como de fato. O mesmo se dá com as palavras. A palavra "vaca" é considerada maior do que "borboleta", pois a criança ainda está presa àquilo que a palavra representa, ao objeto em si, ou seja "a vaca" é maior do que a "a borboleta".

O *artificialismo* é a tendência que consiste em pensar que a natureza é produto da fabricação de alguém, ou seja, para a criança tudo que existe foi feito pelo ser humano ou por alguma entidade. Para ela é difícil entender que existe o acaso, tudo foi planejado e executado por alguém. Alguns exemplos que ilustram essa ideia aparecem quando a criança explica que "os homens cavaram a terra e colocaram água dentro para fazer o lago"; ou que "o jardineiro colocou corante para que as plantas ficassem com as folhas verdes" ou ainda que "todos os dias, no pôr-do-sol, Deus pinta o céu com um montão de cores".

O *finalismo* é compreendido como todas as coisas existindo para cumprirem um determinado fim. As coisas são determinadas pelo uso. Assim, quando a criança diz que "as montanhas existem para as crianças passearem" ou que "a chuva foi feita para as plantas não morrerem de sede", demonstra a noção de que as coisas foram criadas para alguma finalidade.

O *animismo* provém da indiferenciação entre a criança e as coisas, entre o físico e psíquico.

É a tendência de considerar as coisas como estando vivas e conscientes. É o animismo que a faz atribuir vida e intencionalidade a seres inanimados, como o Sol, as nuvens, o mar, as pedras, deformando o objeto de acordo com o seu ponto de vista. Quando a criança diz: "Aquela onda boba derrubou meu castelo", ou que "O céu está chorando", fica evidente que a natureza possui um intento. Uma criança contou, chorando, que o vento derrubou a pintura dela no chão, de cabeça para baixo, de propósito. A natureza dotada de vida possui, portanto, uma vontade, no caso de prejudica-la. Em uma classe de Jardim, observamos que as crianças despediam-se da classe e dos materiais na hora da saída, dizendo, espontaneamente, enquanto abanavam as mãos: "Tchau, classe. Não fica triste que amanhã a gente volta!". Dos 4 aos 6 anos, em geral, a criança acredita que tudo é vivo; aos 6 e 7 anos de idade crê que é vivo aquilo que se move. Dos 8 aos 10 anos considera que tem vida tudo aquilo que se move por si mesmo,

voluntariamente; e, aos 11 anos acredita que são vivos os animais e as pessoas (algumas crianças dessa idade já englobam as plantas como seres vivos) (Fortuna, 1996).

Os adultos comumente sabem dessa característica animista da criança, tanto que, ao relacionarem-se no seu dia-a-dia, fazem uso dela; por exemplo: quando a criança bate a cabeça na quina da mesa e começa a chorar, a mãe finge dar um tapa na mesa, dizendo: "Sua mesa feia, machucou o IV A. Nunca mais faça isso!"; ou quando o pequeno tropeça na cadeira e machuca-se, e a professora, para consolá-lo, coloca a "cadeira" de castigo para esta "aprender a não ficar mais no meio do caminho"; ou ainda, quando a criança está chorando e a educadora leva-a até a janela e mostra-lhe que o céu, o sol e os passarinhos não estão chorando e que se estes a virem chorando desse jeito "podem ficar tristes e começar a chorar também".

Certa vez, a professora percebeu que seu aluno estava inquieto e saía o tempo todo da classe, para observar uma obra que estava sendo feita na frente da escola, onde os funcionários da prefeitura retiravam os paralelepípedos da rua para, posteriormente, substituí-los por asfalto. A cada "visita" à obra, o garoto percebia que a retirada das pedras estava mais adiantada. Ao constatar esse avanço, a criança, preocupada, disse à professora que "eles precisavam fazer alguma coisa, pois aqueles homens estavam levando a rua embora para morar em outro lugar".

Com relação ao aspecto cognitivo, o egocentrismo é decorrente da ausência de reversibilidade do pensamento. Na prova de conservação de quantidades contínuas elaborada por Piaget, utilizamos duas bolinhas com o mesmo tanto de massa plástica; após a transformação de uma delas, a criança pré-operatória passa a acreditar que a quantidade se modificou devido à nova forma, dizendo que agora tem mais, ou tem menos, massa. Mesmo ao ser questionada se, como antes havia o mesmo tanto de massinha, será que após a transformação, como não foi tirado nem colocado mais massa, deve haver a mesma quantidade, a criança responde que não, que antes realmente havia o mesmo tanto, mas que agora (depois da transformação) há mais (ou menos) massinha. Esse raciocínio utilizado por ela evidencia que, devido ao egocentrismo de seu pensamento, a criança ainda não consegue estabelecer relações ou coordenar as ações mentais, não existe a reversibilidade de pensamento (voltar mentalmente uma ação anterior - ou trajetória cognoscitiva - e coordená-la com a atual; com a reversibilidade, a transformação é anulada pela ação mental inversa da criança, que lhe permite voltar ao ponto de partida, isto é, considerar, por exemplo, a quantidade inicial de massa antes da transformação), estando centrada em apenas um aspecto, por exemplo na largura, não levando os outros aspectos, como a altura, em consideração.

Devido ao egocentrismo a criança é incapaz de estabelecer relações, não compreendendo a lógica das relações mais usuais, porque não coordena diferentes perspectivas. Segundo Parrat-Dayán (1998, p. 8) "quando se pensa segundo o seu próprio ponto de vista, de maneira absoluta, não se pode compreender a relatividade das noções". Uma professora relatou que certa vez, encontrou seu filho de 3 anos observando o irmão de poucos meses dormindo no berço. Ele olhava-o com uma expressão desolada e disse:

"Coitadinho do meu irmão ... Ele não tem nada". Procurando compreender melhor o que a criança dizia, a mãe questionou-o: "Como assim 'ele não tem nada'?". O garoto respondeu-lhe: "Olha, a roupa dele é minha ... O berço também é meu ... Até a mãe dele é minha ... Ele não tem nada!". Essa criança ainda não compreende que a mãe dele pode simultaneamente ser mãe do irmão também. O mesmo ocorre quando se investiga a compreensão das relações de parentesco mais simples na família da criança. Ao ser questionada se tinha algum irmão, uma garota respondeu que tinha apenas uma irmã, e que ela chamava-se RAF. Foi perguntado, em

seguida, se a RAF também tinha alguma irmã ou irmão, a criança disse que a RAF não, só ela que tinha. Como a criança não consegue sair da sua própria perspectiva para considerar a mesma situação do ponto de vista do outro, ela nega a simetria da relação humana, pois falta-lhe a reciprocidade ou a reversibilidade (*ibid.*). O pensamento do sujeito pré-operatório é transdutivo, caminhando apenas numa direção, suas analogias vão do particular para o particular, o que dificulta a compreensão dessas relações. A transdução característica da inteligência representativa ficou evidente Duma "constatação" feita por uma criança quando visitávamos uma escola. Por ver-nos constantemente em sua escola, um garoto perguntou à sua professora se nós também estudávamos. Diante da resposta afirmativa, a criança disse: "E como é o uniforme delas?". Para ele, se quem estuda usa uniforme, então, se nós estudávamos, com certeza precisaríamos ter uniformes também. O mesmo raciocínio transdutivo ficou evidente quando, ao realizarmos compras natalinas num *shopping* que havia montado a casa do Papai Noel no Polo Norte, encontramos uma criança que nos disse: "Ah, vocês também vieram ver o Papai Noel para pedir o presente de Natal, né?". Certa vez, LET passeando de carro com sua tia, ouviu-a responder a um "menino de rua" que pedia "um trocado", que não tinha dinheiro para lhe dar. Passado um tempo, a pequena ler virou-se para ela dizendo: "Tia ROB, se acabou o dinheiro, a gente precisa passar na loja para comprar mais".

Por causa do egocentrismo, a criança assimila o mundo de modo deformado, projetando seus sentimentos e desejos aos objetos e pessoas. Uma situação que ocorreu com uma garota, JUL, ilustra essa afirmação: O ano letivo acabara de ser iniciado e JUL ainda não estava bem adaptada em sua nova escola, nem com sua nova professora. Certa vez, na saída da aula, JUL disse a sua mãe que precisava muito ir visitar sua antiga professora porque "ela deve estar morrendo de saudade de mim!": sendo que, na verdade, era a garota quem estava sentindo saudade, projetando, portanto, seus próprios sentimentos no outro. Uma outra criança encontrou um cachorro na rua e disse para o animal: "Você está triste porque perdeu sua mamãe? Não chora não cachorrinho, a gente vai encontrar sua mamãe ...".

Um garoto de 4 anos estava brincando na classe com um cavalo de madeira e após deixá-lo no chão, disse à professora que o cavalo estava quase morrendo. A professora respondeu que eles precisavam chamar um médico para dar uma injeção no cavalo para que ele sarasse, ficasse bom. O menino imediatamente respondeu: "Não, não pode dar injeção nele ... ele (o cavalo) não gosta de injeção ... tem agulha!". Nessa mesma classe, a professora havia pedido a uma garotinha se ela poderia emprestar sua boneca à colega. A menina respondeu que não pois se o fizesse "a boneca iria chorar e ficar triste".

Devido ao egocentrismo, a criança "antes de interiorizar as leis do mundo social, considera que o grupo existe e funciona em torno dela própria, em vez de situar-se entre os outros em um sistema de relações recíprocas e impessoais" (Piaget, 1944/1958, p. 11). Nesse período de sua vida, ela é incapaz de colocar-se no lugar dos outros, e ainda não sabe discutir, nem refletir, pois para haver reflexão é necessário uma discussão interior em que o indivíduo tem uma ideia e a confronta com uma possível objeção? que o outro fará, um outro argumento ou uma ideia diferente da sua. O adulto compreende que para o outro aceitar suas ideias, deve ordená-las, prová-las e por consequência, verificá-las. Por ser egocêntrico, o pequeno não consegue realizar essa reflexão, e ainda pode-se observar deformações sistemáticas quando a criança tenta compreender o outro ou fazer-se compreender em suas conversações. Parrat-Dayán (1998, p. 11) afirma que "é a necessidade de ser compreendido pelos outros, assim como a necessidade de discutir sem pretender colocar seu 'eu' acima da verdade, que vão permitir a análise e a dissociação de

conceitos. É por isso que o processo de socialização tem um papel fundamental no pensamento da criança".

Como foi visto, o egocentrismo inconsciente e espontâneo de toda criança está presente nos aspectos morais, intelectuais e afetivos, implicando em dificuldades de cooperação e de comunicação, todavia, não se opõe à sociabilidade. Não é que a criança esteja voltada para si mesma, pelo contrário, ela tem um grande interesse pelo mundo e pelos outros, entretanto assimila-o de modo deformado. Para Domingues de Castro (1993) o que falta às crianças menores é a condição de dar atenção ao outro, de constituir um campo comum de interesse, um objeto comum na conversação.

Os estudos de Selman confirmam a incapacidade da criança pequena de perceber perspectivas diferentes. Ao realizar entrevista com as crianças, pesquisando como elas coordenam a perspectiva social, o autor encontrou cinco níveis distintos, que vão de 0 a 4 (De Vries & Zan, 1998). Essa pesquisa mostra uma descentração crescente e uma evolução na capacidade de coordenação dos diferentes pontos de vista. Resumidamente, no nível 0, que corresponde aproximadamente ao período que vai dos 3 aos 6 anos, a criança pequena não identifica que as experiências subjetivas e íntimas dos outros possam ser diferentes das suas (como os sentimentos, as intenções, os pensamentos, as idéias e as perspectivas). Os outros são vistos como uma espécie de objeto, e ela simplesmente não percebe que possuem um ponto de vista. No nível 1 (aproximadamente dos 5 aos 9 anos), a criança descentra-se e sabe que cada pessoa tem uma experiência subjetiva única, mas, em geral, não consegue considerar mais de uma perspectiva de cada vez. O nível 2 foi encontrado por volta dos 7 aos 12 anos. Nesse nível, a criança descentra-se ainda mais para considerar reciprocamente sentimentos e pensamentos dela própria e dos outros. O nível 3 ocorre, em geral, no início da adolescência e caracteriza-se pelo fato de o jovem se descentrar ainda mais, sendo capaz de coordenar simultaneamente essas perspectivas recíprocas em uma perspectiva mútua. O nível 4 emerge apenas ao final da adolescência ou na idade adulta, não envolvendo a criança pequena, alvo desse livro (*ibid.*).

Pelo fato de a criança pequena considerar que o mundo existe em função dela própria, ainda não conseguindo se situar entre os outros num sistema de relações que são recíprocas, Piaget (1998, p. 14) atenta para o fato de que a criança pequena não tem consciência clara do seu eu. Para ele, a consciência do eu é um produto social, visto que, à medida em que nos comparamos com o outro é possível nos conhecermos a nós mesmos e dizer em que nosso ponto de vista moral e intelectual difere dos outros. Ao contrário, na medida em que conhecemos mal os outros, consideramos nossa perspectiva como comum a todos e ignoramos o que é individual em nós. Da mesma forma, por falta de conhecimento de seus limites, a criança considera seu próprio ponto de vista como absoluto: o egocentrismo não é, então, a consciência exclusiva do eu mas, antes, a falta de consciência do eu. Em outros termos, o egocentrismo é uma confusão ou, mais precisamente, uma indiferenciação entre o eu e o grupo.

Assim sendo, Piaget utiliza o conceito de egocentrismo em dois sentidos diferentes, para demonstrar a indiferenciação entre o sujeito e o objeto e também para indicar a dificuldade de cooperação da criança. O processo de descentração supõe o descobrimento de pontos de vista diferentes e a coordenação dos mesmos. Mantovani de Assis (1981, p. 6), refletindo sobre o papel da educação infantil com relação a esse aspecto, considera que o esperado é que "no final da pré-escola, a criança liberte-se do pensamento egocêntrico que representa um empecilho às atividades cooperativas. Isso ocorre quando as estruturas do pensamento intuitivo transformam-se em estruturas operatórias" (grifo nosso). Desse modo, a construção das operações concretas é condição para a criança vencer seu egocentrismo, que tende a diminuir, mas não se

extingue completamente. A partir disso, toma-se mais evidente que o egocentrismo não pode ser considerado como uma "fase", já que não é totalmente extinto ou superado; e que a descentração depende também do desenvolvimento da inteligência (condição necessária, mas não suficiente).

Logicamente, as características do desenvolvimento da inteligência da criança vão interferir no modo como esta representa e compreende o mundo em que vive. Piaget mostrou que as crianças pequenas ainda não conservam o relacionamento de igualdade. Assim, ele estendeu a noção de conservação para os sentimentos, valores e interesses. Ou seja, esclareceu que os sentimentos, valores, idéias e interesses das crianças são instáveis e tendem a não se manter ou não ser conservados de uma situação para a outra. Sem a estrutura de conservação, por exemplo, o indivíduo não considera o que disse anteriormente ao trocar idéias com o outro, pois, ainda não conserva as proposições anteriores. De maneira gradual, "a criança pequena constrói um sistema afetivo mais estável de sentimentos e interesses que adquire alguma permanência e conservação" (DeVries & Zan, 1998, p. 52). Somente após a construção das operações reversíveis, há a conservação das idéias, sendo que estas são necessárias à cooperação (sem a conservação das proposições ditas, o sujeito não mantém o seu argumento ou sua ideia inicial em uma discussão, portanto, não há uma troca efetiva).

O intercâmbio social regulariza a razão e esta regularização que constitui a lógica. Para chegar à verdade objetiva, a criança terá que aprender a discussão, o controle mútuo e o intercâmbio de idéias. A verdadeira discussão exige que seja entre iguais, o que não representa a situação da criança. A esta última falta-lhe uma estrutura original, uma lógica que implica a necessidade de verificação (Parrat-Dayana, 1998, p. 11).

Piaget (1932/1977) considera que o *inverso do egocentrismo na vida social é a reciprocidade e a cooperação*, e no plano do pensamento é a *reversibilidade*. Assim, gostaríamos de ressaltar a importância de trabalhar-se conjuntamente o desenvolvimento intelectual da criança, para que ela não apresente atrasos, decorrentes da falta de estímulos adequados do meio, na construção das operações concretas (o sujeito é ativo no processo de construção, contudo, não se pode menosprezar a importância da qualidade do ambiente em que o sujeito interage).

Essa descentração que faz com que a criança operatória concreta comece a substituir o jogo simbólico, característico do pré-operatório, pelo jogo de regras, em que estão envolvidas as relações sociais. Percebe-se por volta dos 7, 8 anos de idade que as crianças já não "brincam de faz-de-conta" com a mesma intensidade; com a entrada no período operatório concreto, conforme a criança vai descentrando-se, há uma diminuição na intensidade dos jogos simbólicos (declínio), ocorrendo um aumento progressivo no interesse pelos jogos de regras. O aparecimento mais tardio do jogo de regras, é devido ao fato de que este é uma atividade lúdica que implica a socialização (a socialização é ainda superficial enquanto existir altos níveis de egocentrismo). Para Piaget, tudo o que é normativo no espírito humano se deve à vida social. Contudo, o jogo de regras subsiste ao longo da vida da pessoa (Mantovani de Assis, 1980b).

Parrat-Dayana (1998) explica que, para Piaget, o pensamento egocêntrico está entre a inteligência lógica do adulto e a inteligência motora do bebê; entre o organismo e a sociedade situa-se o "eu". A autora acrescenta ainda que Piaget acredita que "não é a socialização que leva ao pensamento. Pelo contrário, é o pensamento racional que vai permitir a socialização". É a reciprocidade que possibilita a oposição exterior e o desacordo ou a cooperação com o outro. "A reversibilidade opera a nível cognitivo, não vem da socialização sendo que encontra seu fundamento cognitivo na lógica". A cooperação é considerada como cooperação, isto é, como uma operação com o outro.

De acordo com Domingues de Castro (1993), o desenvolvimento espontâneo da criança e a descentração podem ser dificultados devido a dois importantes fatores, que precisam ser considerados pelos educadores:

1<sup>o</sup>) A falta de inter-relação humana, entre o adulto e a criança e entre as próprias crianças.

A importância de o adulto interagir com a criança é fundamental e será novamente abordada, ainda nesse capítulo. Todavia, Domingues de Castro recorda um outro ponto *essencial* da teoria piagetiana, que não é muito valorizado por alguns educadores, o papel da interação social entre as próprias crianças. Piaget demonstrou em seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade que, mesmo que o adulto mantenha com a criança uma relação de respeito mútuo, ela ainda é incapaz de considerá-lo como a um igual, por conseguinte, destina-lhe um respeito todo unilateral, característico da moral heterônoma. O mesmo tipo de sentimento é nutrido com relação às crianças mais velhas e admiradas pela criança. Se a moral autônoma é oriunda de relações de respeito mútuo, em que os indivíduos consideram-se iguais, e a criança jamais vê um adulto ou uma criança mais velha como sendo um igual, pergunta-se: com quem a criança poderá relacionar-se com base no respeito mútuo, ou seja, de igual para igual? Naturalmente, que com as crianças da idade dela, com os pares. Assim sendo, as únicas "pessoas" com quem a criança poderá estabelecer uma relação de igualdade são seus colegas, que, geralmente, estão na mesma faixa etária que ela. O problema é que, hoje em dia, as famílias estão cada vez menores, as casas ou apartamentos reduzidos, as cidades violentas, as ruas movimentadas, e as crianças perderam, ainda, o espaço para brincar nas ruas, praças e quintais, como faziam antigamente. Atualmente, em algumas cidades, a escola é um dos poucos lugares em que as crianças podem interagir com seus pares, interação essa fundamental para descentração de seu pensamento. Nesse sentido, *a escola constitui um local propício para a vivência social entre as crianças da mesma idade, consequentemente, para o favorecimento da descentração*. Porém, lamentavelmente, na maioria das vezes, o professor quer que a criança fique calada, não troque idéias com os colegas, não socialize seus pensamentos, não discuta, defenda, justifique e contra argumente o seu ponto de vista; pois esse professor acredita, erroneamente, que essa interação é prejudicial para a aprendizagem.

2<sup>o</sup>) O cuidado intensivo, o "excesso de intervenção do adulto, impedindo a criança de explorar o mundo, fornecendo-lhe todas as respostas prontas" (*ibid*, p. 14), a solução dos problemas, fazendo pela criança o que ela deveria fazer sozinha.

Toda vez que o adulto age desta maneira, está auxiliando na manutenção do pensamento egocêntrico. É muito comum que o educador, visando "ajudar" a criança, resolva os problemas para ela, mostre o "melhor caminho", transmita as "verdades" prontas e completamente elaboradas, ensine o que fazer e como fazer, etc. Sob esse aspecto, frequentemente, o filho de pais de nível socioeconômico mais alto acaba levando uma certa desvantagem, pois, é comum ver a "babá" despiando a criança, dando o banho, enxugando-a, escolhendo e colocando a roupa que irá vestir, calçando-lhe as meias e sapatos, penteando-lhe os cabelos, colocando a comida no prato, dando-lhe na boca, escovando os dentes para ela, e em seguida, colocando a criança sentada para assistir televisão. Entretanto, situações análogas a essas ocorrem, independentemente do nível socioeconômico, com pais muito protetores ou "cuidadosos". Ao agir dessa forma, o adulto é quem toma as decisões, soluciona os problemas, e faz pela criança o que ela poderia estar resolvendo sozinha. Nas salas

de aula, frequentemente pode-se observar professores tendo atitudes semelhantes, como quando: tiram o casaco da criança, amarram seus sapatos, distribuem e recolhem o material, dizem o quê, como e quando fazer as atividades (e se estão corretas ou não), e também as recolhem, querem que os alunos peçam sua autorização para realizar as coisas mais simples (como ir ao banheiro, tomar água, pegar mais tinta, etc.), exigem que permaneçam sentados e em silêncio, resolvem os conflitos, servem a merenda e o suco, dirigem, ordenam, decidem, instruem, aconselham, orientam, etc.

Um outro exemplo, seria o do filho único, que por si só não é problema. O que ocorre é que por ser o único descendente, os pais muitas vezes acabam superprotegendo, facilitando muito as coisas para a criança, resolvendo seus problemas e dificuldades, não permitindo pequenas frustrações e contrariedades, dizendo o quê e como fazer. Um outro fator é que muitas vezes essa criança convive apenas com adultos ou com crianças maiores do que ela, e como foi visto, *a interação entre pares*, assim como, *o viver oportunidades para ter suas próprias experiências, tomar pequenas decisões, resolver suas dificuldades, buscar soluções, fazer por si mesmo, é fundamental para a descentração*.

Consideramos que é importante que os educadores reflitam muito bem sobre esses fatores apresentados por Domingues de Castro, pois muitas vezes, sem perceber, julgando estar auxiliando, cuidando ou protegendo, acabam por "atrasar" a descentração e reforçar a heteronomia das crianças que estão sob sua responsabilidade.

#### • A responsabilidade objetiva

Foi visto que durante o segundo estágio que é o da heteronomia moral ou realismo moral, que vai dos 5 aos 8 anos de idade aproximadamente, a mente da criança é dominada pelo egocentrismo. Há uma outra característica importante no realismo moral que é a *responsabilidade objetiva*: a criança julga os atos considerando muito mais as conseqüências dos mesmos do que as intenções. Foi comentado que as características da inteligência da criança interferem na maneira como ela interage e compreende o mundo. Como é a inteligência da criança pré-operatória? Resumidamente, o seu pensamento é intuitivo, preso ao perceptivo, centrado, transdutivo. Portanto, ela tira conclusões pelo que vê, sente ou percebe; dessa forma, a criança durante o estágio do realismo moral centra o seu julgamento no ato em si, não considerando aquilo que não é concreto, material, como a intenção. Uma menina do primeiro ano esbarrou, sem querer, numa outra da pré-escola, que caiu e machucou o joelho. A pequena queria de todo jeito que a maior fosse castigada, por mais que se explicasse a ela que o esbarrão não havia sido de propósito. Para justificar a necessidade do castigo, a garotinha replicava dizendo que não interessava se tinha sido ou não sem querer; pois, mesmo sendo sem querer, a outra havia derrubado-a, estava doendo muito e "até saiu sangue". Portanto, é o resultado material da ação (a dor e o sangue) que é considerado pela criança ao julgar uma situação; e a intenção (não ter sido por querer) não é levada em conta. Pode-se afirmar que a intenção tem um lugar ainda periférico nos juízos infantis, sendo que o "ato em si" é que possui um lugar central. Talvez, a responsabilidade objetiva seja uma das explicações ao fato de as crianças estarem sempre querendo revidar, mesmo quando o colega esbarra ou machuca-a sem intenção.

Em uma classe de pré-escola, havia uma regra de respeitar o colega. Um garoto era bem maior e mais forte do que os outros, por isso, toda vez que jogava futebol, acabava trombando nos amigos, derrubando-os, involuntariamente. Ao auto-avaliar-se, ele dizia que não havia cumprido a regra porque trombava nos colegas durante a partida, não compreendendo que, como ele não havia tido a intenção de derrubá-los, não havia desrespeitado a regra.



Para demonstrar essa característica da moralidade infantil, Piaget (1932/1977), contou às crianças duas pequenas histórias, contendo um dilema moral; uma em que um garoto, quando foi jantar, quebrou dez copos que estavam atrás da porta da cozinha, sem querer, pois ele não sabia que os copos estavam atrás da porta e, na segunda história, um outro menino, escondido da mãe, foi pegar os doces que estavam no alto do armário, e, ao tentar alcançá-lo, esbarrou em um copo de vidro que caiu e se quebrou. Perguntava às crianças qual garoto agira mais errado, quem elas castigariam mais. As menores de 7,8 anos diziam que se deveria dar um maior castigo ao menino que quebrara mais copos, que ele estava mais errado porque quebrara dez, e o outro só quebrara um. Isso mostra como as crianças pequenas não levam em conta a intenção, e sim as conseqüências do ato. Dessa forma, a pessoa "errou mais" ou é "mais culpada" quando o resultado concreto é grande; quando o resultado é pequeno, menor a culpa ou o erro cometido. Já as maiores, disseram que a criança que quebrou dez não merecia ser castigada porque ela não sabia que tinha tudo aquilo atrás da porta, mas que o outro menino estava mais errado, merecendo ser castigado, porque ele foi pegar o doce escondido, desobedecendo à mãe dele.

No dia-a-dia, constata-se que a responsabilidade objetiva das crianças é reforçada pelos adultos, pois, geralmente, estes não levam em conta ou avaliam as intenções ao julgar os desajeitamentos infantis. Assim, quando a criança quebra algo grande, a bronca é maior do que quando quebra algo pequeno. Lukjanenko (1995, p. 16) explica que os adultos utilizam "de muito rigor contra os desajeitamentos infantis, não compreendem as situações e punem em função da materialidade do ato, por isso a criança adota essa mesma maneira de ver e aplicar as regras ao pé da letra". Para essa autora, a responsabilidade objetiva vai perdendo a importância, "quando o adulto sabe ser justo e a criança pode colocar seus sentimentos".

Assim, a criança elege as conseqüências do ato como critério de juízo e não a intenção. Não é que a criança não percebe a intencionalidade, ela entende muito bem o que significa o "foi sem querer", entretanto, ela não o considera ao julgar. Trata-se da "força" ou do "lugar ocupado" por esses sentimentos: ao julgar, o lugar da intencionalidade é periférico e o dano material é central. Geralmente a criança percebe a sua intenção ao agir, mas não a de outra criança, pois ainda não consegue se colocar no lugar dela. Piaget (1932/1977, p. 160) afirma que o "realismo moral durará mais tempo no que se refere à avaliação da conduta alheia do que na avaliação da própria conduta". Somente por volta dos 9 anos de idade, conforme vai se desenvolvendo, é que a criança passará a eleger a intencionalidade, e não mais o dano material, como critério de culpabilidade (responsabilidade subjetiva).

Na fase do realismo moral, a regra aplica-se de forma rígida. Para a criança, o castigo deve ser equivalente ao dano causado. Desse modo, "quebrou um prato tem que apanhar uma vez, quebrou dois pratos tem que apanhar duas vezes". Por isso elas acham injusto quando nós, os adultos, levando em conta a intenção, damos um castigo diferente pelo mesmo dano causado. Certa vez, uma mãe repreendeu o filho mais velho porque este estava jogando bola na sala de televisão e acabou quebrando um copo que lá se encontrava. Poucos dias depois, seu irmão, auxiliando-a a lavar as louças, quebrou um copo também e não foi censurado. O maior achou injusto dizendo que a mãe protegia o caçula, porque quando ele havia quebrado o copo na sala ela havia lhe dado bronca. É importante que o adulto explique claramente à criança que a reprimenda não foi simplesmente por causa do copo quebrado, mas sim, porque ele estava jogando bola na sala, o que não é permitido justamente porque pode estragar as coisas que lá estão e que o seu irmão quebrou um outro copo auxiliando na limpeza da cozinha, são duas situações diferentes. Para a criança, também é considerado injusto ela

ter que arrumar a cozinha uma semana porque tirou uma nota baixa e o irmão, que tirou três notas baixas, arrumá-la igualmente por apenas uma semana. O "justo" seria três semanas.

A responsabilidade objetiva aparece da mesma forma na compreensão da verdade e da mentira pela criança. Desse modo, é considerado "mais feio" mentir a um adulto do que a uma outra criança, pois, além de sentir pelo adulto o respeito unilateral, este pode puni-la por ter mentido (o colega não). A gravidade da mentira também é medida pela possível veracidade da afirmação e não pela intenção de mentir. Ou seja, se é provável que a pessoa acredite na mentira, ela é considerada menos grave do que se a mentira contada é "absurda". Por exemplo, a criança acha uma mentira maior se um menino disser que viu "um homem tão grande do tamanho de um prédio", do que se contar que tirou "uma boa nota na prova", quando não tirou. A criança considera a segunda mentira "menos ruim" porque isso poderia ter acontecido, os pais "poderiam ter acreditado"; ela desconsidera assim, a intenção deliberada de enganar. Já a outra mentira é "mais ruim" porque ninguém acreditaria que existe um homem tão grande assim. Assim sendo, como as crianças julgam pela aparência do fato observado, é natural que considerem uma mentira evidente como sendo a pior, a mais condenável, logo, é aquela que merece mais castigos; já com relação à mentira bem-sucedida ou quando a mentira não é tão evidente (portanto, aparece menos) é julgada como sendo menos grave, merecendo uma punição menor. As crianças mais velhas consideram mais grave a mentira que consegue enganar, em que há a intenção deliberada de mentir.

A criança pequena também julga que mentir é falar "palavrões" ou "palavras feias", e que a própria palavra "mentira" é um palavrão. Certa vez, a professora explicou a seu aluno que não podia falar mentiras. E ele disse: "Se eu quiser, eu falo mentira sim, quer ver: Mentira! Mentira! Mentira!". A criança julgava que, o que não podia ser dito era a palavra "mentira", como se esta fosse um palavrão. Mais tarde, julga que uma mentira é afirmar qualquer coisa inverídica, havendo ou não a intenção de trapacear. Dessa forma, para a criança um engano e uma mentira são a mesma coisa porque, como vimos, ela não percebe a intenção. Para ela está tão errada a pessoa que dá uma informação errada sobre um endereço por engano, como aquela que fez isso de propósito. Só mais tarde, quando a responsabilidade objetiva vai transformando-se em *subjetiva*, é que a criança relaciona a mentira à *intenção* de mentir, o que faz com que as crianças mais velhas julguem a mentira como negativa ou grave independentemente dessa ter sido descoberta. Esse progresso no desenvolvimento moral faz com que as maiores considerem que a *mentira é má em si, pois esta viola a confiança mútua, sendo ou não punidas*. Para elas não há mais diferença na gravidade da mentira quando contada aos adultos ou aos companheiros do grupo, ao contrário das crianças que estão no realismo moral.

Ressaltando que a consciência da mentira vai sendo construída sob a influência da cooperação, Lukjanenko (1995, p. 17) apresenta um resumo da evolução desse conceito na criança:

1. A mentira é grave, porque é objeto de punição. Se suprimíssemos as punições, a mentira seria permitida.
2. A mentira é grave em si, mesmo que não a puníssemos, não se deveria mentir.
3. A mentira é grave porque se opõe à confiança e à afeição mútua.

A partir do estudo da responsabilidade objetiva e da evolução da compreensão da verdade e da mentira pela criança, certamente, modifica-se a conduta do educador ao interagir com essas situações. Visando ajudar o professor a

compreender melhor esse objeto (para que possa agir de maneira mais coerente com os seus objetivos) abordaremos novamente tais questões, porém de forma mais aprofundada, no item que se intitula: "Orientações sobre a mentira na criança" (ver p. 537). Também consideramos importante tal estudo para auxiliar o educador a sentir-se um pouco mais seguro ao lidar com essas situações tão cotidianas na escola.

#### • A evolução da noção de regra

Foi visto no início deste capítulo que a moral idade começa pelo respeito que o indivíduo adquire pelas regras que o cerca. A compreensão das regras e a vivência destas apresenta um processo de construção por parte da criança, e Piaget (1932/1977), visando compreender esse processo, estudou a prática e a consciência das regras do jogo.

A opção de Piaget por utilizar o estudo dos jogos e de suas regras, como estratégia de pesquisa, deve-se ao fato de que, apesar de saber que as regras dos jogos não são em si morais, pode-se perceber uma similaridade ou um certo paralelismo, entre a construção do respeito às regras do jogo e o respeito às normas morais. Efetivamente, vários autores utilizam os jogos como forma de trabalhar a autonomia moral das crianças, para promover na classe relações de cooperação que podem ser compreendidas como relações democráticas dentro da escola (De La Taille, 1996a). Dessa forma, no livro: *O julgamento moral da criança* (1932/1977), Piaget apresenta os resultados de suas pesquisas sobre a evolução da prática e da consciência das regras. Ele estudou essa construção num jogo muito familiar entre os meninos, que é o jogo de bolinhas de gude ou "birosca", como as crianças brasileiras o denominam. A "prática" refere-se ao modo pelo qual as crianças seguem as regras ou como elas fazem ao tentar colocá-las na situação de jogo. E a "consciência" diz respeito ao entendimento, à compreensão que essas crianças têm da regra, ou seja: o que são, para que servem, por que existem, se são necessárias, de onde vieram, se podem ser mudadas, etc. Piaget percebeu que as alterações que ocorrem na prática das regras são acompanhadas por modificações nas atitudes em relação a elas. Para ele, *as mudanças em prática é que levam a mudanças em atitudes e não o contrário*. "A evolução da prática e da consciência da regra está muito ligada ao desenvolvimento da criança e às interações sociais que ela estabelece com seu mundo" (Lukjanenko, 1995, p. 14). Mas, quais são e como essa construção ocorre? Quais são as implicações desses estudos?

Dentro do estágio da pré-moralidade, para a criança (até os 3 anos de idade) a regra é motora.

Os pequenos não compreendem as regras e nem a necessidade delas existirem, portanto, jogam como querem, como acham melhor, já que não existe a exigência de jogar de um jeito correto e único para todos os participantes. Assim, a criança pequena ainda não possui a noção de regra, não vendo a obrigatoriedade em cumpri-las. Por exemplo, o garotinho tenta jogar futebol, sem ter contudo a noção do jogo, de suas regras e objetivos. Faz "gol contra" e fica feliz. Percebe-se tal característica quando as crianças menores querem jogar com as mais velhas. Estas chamam as pequenas de "café-com-leite", isto quer dizer que é para deixar o pequeno jogar, mas para "os maiores" não "ligarem para o que ele faz", ou melhor, desconsiderarem a participação dessa criança no jogo, porque sabem que ela é ainda muito nova para compreender as regras de como realmente se joga. E, como as crianças mais velhas sabem que se não deixarem o pequenino participar, ele irá, com certeza, reclamar para os adultos, elas o permitem, mas combinam que ele é "café-com-leite", portanto, sua participação não é válida.

Um pouco mais tarde, num período que vai dos 3 aos 5 anos de idade em média, a criança observa atentamente e procura imitar a maneira como as crianças mais velhas jogam,

mas assimila aquilo que vê a esquemas individuais e egocêntricos, deformando-os. Assim, ela acredita que está jogando de acordo com as regras dos mais velhos, todavia na realidade desconsidera as regras, jogando de uma maneira idiossincrática e isolada socialmente (Menin, 1996). No jogo de bolinhas de gude, as crianças de 5 anos "aplicam a regra cada um à sua maneira e inclusive acreditam que podem ganhar todos de uma vez" (Piaget, 1944/1958, p. 11), pois são incapazes de pensar que existem normas que estão acima de seus "desejos" e devem ser cumpridas no jogo social. Percebe-se aqui que a "socialização da criança não é ainda mais do que superficial e as regras não modificam o arbitrário do bom prazer individual" (*ibid.*, p. 12). É o estágio egocêntrico da prática das regras (3 aos 5 anos), em que as crianças "jogam lado a lado, não uns contra outros". Nessa idade, a consciência ou a compreensão que possuem da regra é que esta é exterior, provém dos adultos, portanto é considerada sagrada, não pode ser alterada.

Assim, para a criança, as normas são concebidas e impostas pelo adulto; então, a *regra, ou recomendação tem sempre uma origem respeitada* (Deus, pai, irmão mais velho, a professora, etc.), *exprimindo autoridade*. A legitimidade das regras se dá pelo prestígio de quem as colocou, ou seja, a autoridade legítima a regra. O "não mentir", "não roubar", "não quebrar as coisas dos outros", etc., são normas que só se justificam porque foram colocadas pelos adultos. Durante uma entrevista que fez parte dessa pesquisa, uma criança disse que tem que obedecer à mãe porque senão Deus castiga (justiça imanente). Uma outra criança falou que não pode fofocar porque é feio. Ao ser questionada sobre por que era feio fofocar, respondeu que é "porque a professora não gosta". Como se apenas esse motivo fosse suficiente para justificar o cumprimento da norma de "não fofocar". Em nenhum momento a criança coloca o problema de se estar contando um segredo que pertence a outro, ou delatando, quebrando o elo de confiança, etc. Para as crianças dessa idade, a existência ou a importância da regra é justificada, simplesmente, pela autoridade da qual esta regra provém.

Portanto, as obrigações são encaradas como externas, elas são impostas de fora, coercivamente, e não como uma elaboração da consciência. A criança submete-se a elas sem questioná-las. Dessa forma, não compreende o alcance real das regras que obedece. Piaget exemplifica essa situação quando afirma que muito antes de compreender o valor da verdade, a criança aceita a regra de não mentir imposta pelo adulto e julga merecer punições caso minta. Assim, ela passa a aceitar as regras transmitidas pelos adultos como verdade absoluta muito antes de compreendê-las ou ter tido as experiências necessárias para que houvesse tal compreensão. Dessa forma, a regra de "falar a verdade" permanece como exterior à personalidade do sujeito.

Porém, se antes a criança não via a necessidade de haver normas, agora, surge a noção de regras, embora ainda rudimentar, porém ela é percebida como algo sagrado e imutável, tendo validade absoluta. Tem que ser cumprida ao "pé da letra" e não em seu espírito. Em uma classe pré-escolar, havia a regra de "não correr na sala". As crianças assim que colocavam o pé no corredor saíam correndo. Ao serem questionadas sobre a regra disseram que não podiam correr *na sala*, mas que na regra não falava nada sobre o corredor. Quando a professora colocou o problema ao grupo para que formulassem uma nova regra, uma criança considerou: "Mas por que não pode correr no corredor se ele chama 'corredor' e não 'andador'?". Assim, a criança acredita que uma orientação passada pelo adulto tem que ser seguida exatamente como ele falou. Um outro exemplo é quando uma criança vai fazer a lição de casa, e alguém, mãe ou pai, quer ensiná-la a fazer de uma maneira diferente daquela ensinada pela professora. A criança recusa-se terminantemente, dizendo: "Você não sabe. A minha professora mandou fazer assim!". Além da imutabilidade das

instruções, isto demonstra também a autoridade e o poder de uma simples recomendação feita pelo adulto (que ela respeita).

Em uma classe de crianças de 5 anos, a professora conversou com seus alunos sobre as crianças desaparecidas, explicando-lhes que não deveriam conversar com estranhos e que avisassem sempre a mamãe antes de sair com alguma pessoa que não fosse ela. No dia seguinte, a tia de uma das alunas veio buscá-la no lugar da mãe, mas uma aluna recusou-se a ir sem avisá-la. A tia tentou argumentar de todas as maneiras dizendo-lhe que não precisava, que sua mãe já sabia, mas foi em vão. A garota só aceitou entrar no cano após telefonar para casa e falar com a mamãe e depois recriminou a tia, perguntando-lhe se ela não sabia que "tudo tem que avisar a mãe!"

Essa compreensão rígida toma-se muito evidente para os professores que trabalham com educação infantil. Em certa ocasião, numa classe de Jardim, quatro crianças estavam trabalhando no "canto dos cozinheiros". A professora dirigiu-se até o local em que estavam, para orientar sobre a receita que estavam preparando. Porém, o grupo não permitiu que ela permanecesse, pois, uma das regras combinadas era que só poderiam trabalhar no máximo quatro integrantes por "cantinho", portanto, a professora era o quinto e, assim, conforme explicou uma criança: "A professora tem que procurar um outro 'canto' que tenha 'vaga' para ela 'trabalhar', porque esse aqui já está lotado. Mas quando alguém trocar eu aviso ela que já pode vir". Uma outra exigência feita pelas crianças, para que a regra fosse cumprida por todos, é que a professora também fizesse uma ficha com o nome dela escrito para colocá-lo no espaço vago do cartaz do "cantinho" (se houvesse vaga) quando fosse "trabalhar" em algum deles, assim como as crianças também faziam.

Certa vez, querendo orientar sobre os possíveis abusos sexuais, a mãe disse a sua filha de 4 anos que ela não permitisse que "ninguém tocasse em sua *prexeca*" (vulva). Passados alguns dias, a tia da garota foi lhe dar banho, e a menina, durante todo o período que ele durou, colocou as mãos sobre a vulva, tampando-a, não permitindo de jeito algum que a tia a lavasse, porque: "minha mãe falou que não é para deixar ninguém colocar a mão na *minha prexeca*".

Foi visto que, por compreender a regra ao "pé da letra" e não em seu espírito, a criança tem dificuldade para cumpri-la (prática da regra). O exemplo a seguir ilustra melhor essa afirmação: a mãe deu a seu filho alguns chicletes em forma de bolinhas e recomendou à criança, várias vezes, para que não desse "as bolinhas" ao cachorro pois ele podia engasgar. Ao perceber que o chiclete estava acabando rapidamente, a mãe perguntou ao garoto se ele estava dando "as bolinhas" ao seu cachorro e ele respondeu que não, que ele mascava "as bolinhas" e só depois é que as dava ao cão, mas que ela podia ficar tranquila, porque não havia dado nenhum "chiclete em bolinha, não".

JUN, de 5 anos, filho de uma professora, adorava passar o dedo indicador na cobertura de bolos e lambê-lo prazerosamente. Porém, como essa conduta era reprovada pela maioria das anfitriãs das festas de aniversário, a mãe proibiu-o de fazer isso, principalmente, quando estivesse fora de casa. Poucos dias depois, estavam numa comemoração de aniversário. Numa mesa toda enfeitada, encontrava-se um tentador bolo de chocolate com cobertura de brigadeiro. O garoto apoiou o queixo sobre a mesa, olhando fixamente para o bolo, mas, lembrando da recomendação, limitou-se apenas a observá-lo, não ousando desobedecer à regra. Um primo aproximou-se dele e perguntou o que estava fazendo lá. JUN explicou-lhe a proibição materna e disse que a mãe havia dito que *ele* não poderia passar o dedo, portanto, não seria desobedece-la se o *primo* o fizesse e colocasse o dedo na sua boca. E assim, em paz com suas consciências, resolveram o

problema: o primo passava o dedo na cobertura de brigadeiro do bolo e colocava-o na boca de JUN para que o lambesse.

Piaget mostrou que quando era pedido a crianças dessa idade que inventassem novas regras, diferentes das que já sabiam, elas eram totalmente contra, opondo-se a qualquer inovação ou alteração daquelas já conhecidas, que foram transmitidas pelos mais velhos. Para essas crianças, as regras transmitidas por alguém que respeitam, normalmente um adulto ou uma criança mais velha, são rígidas e não podem ser modificadas. "Toda modificação é considerada como agressão" (Lukjanenko, 1995, p. 14). Outro dia, assistimos crianças pequenas jogando "alerta", jogo esse em que a bola é lançada ao alto e o jogador diz o nome de uma criança, que deve pegá-la o mais rápido possível, enquanto as outras correm. Ao segurar a bola, a criança diz "alerta!" e todas têm que parar de correr, permanecendo em posição de estátua. A criança tentará acertar a bola em uma das "estátuas" e se conseguir, a "criança-estátua" sai do jogo. E assim sucessivamente. Observamos que quando uma jogava a bola para cima, todas saíam correndo, para logo em seguida várias crianças tentarem pegar a bola, demonstrando que quase ninguém seguia as regras do jogo. Por mais que a professora as lembrasse. Terminada a brincadeira conversamos com algumas delas, pedindo-lhes que explicassem como se jogava "alerta" e elas conseguiram discorrer com clareza sobre o funcionamento do jogo e sobre as regras envolvidas. Porém, como nessa idade as regras são exteriores à criança, fica evidente que apesar de as saberem de cor, algumas crianças, na prática, não as respeitavam, não vendo necessidade de segui-las (o mesmo ocorre com as regras da classe). Foi interessante perceber também, a ideia das regras como algo sagrado e, portanto, imutáveis para essas crianças. Quando nos estavam explicando quais eram as regras do jogo, um garoto disse-nos que, ao pegar a bola e gritar "Alerta!", o participante tinha que dar *três* passos e jogar a bola tentando acertar um outro jogador que estaria em posição de "estátua". Perguntamos, nesse momento, se poderíamos dar quatro passos ao invés de três, antes de jogar a bola. O garoto rapidamente respondeu que não se poderia, e justificou dizendo que com "quatro passos o jogo ficava errado". "Mas", contra-argumentamos, "e se nós todos, antes de começarmos a jogar, combinarmos que pode dar quatro passos?". "Também não pode", disse o garoto. "Por que não pode?", insistimos. "Porque não é certo. Não é assim que brinca", respondeu em definitivo.

Devido a essa característica do pensamento infantil, muitas vezes a criança não generaliza a regra, não conseguindo perceber que ela também é válida para outras situações similares. Por exemplo, há crianças que acreditam que as regras se restringem à classe, pois foi lá que elas foram elaboradas, não tendo a mesma validade no parque, por exemplo. Daí a necessidade do professor ao cobrá-las não dar a regra pronta, mas questionar a criança sobre quando ela tem determinada atitude, que regra ela está desrespeitando (para que, desta forma, comece a refletir que, em diferentes situações, a mesma regra é válida). Em uma escola de educação infantil, a coordenadora estava procurando um lugar para pregar um cartaz de divulgação de um curso que a escola estava promovendo, que continha bonitas ilustrações. Todavia, distraiu-se ao atender a um telefonema e não se recordava mais aonde tinha colocado o cartaz. Saiu procurando-o pelas classes, mas ninguém o tinha visto. Mais tarde, uma professora do Jardim percebeu que o bolso da calça de CLA, seu aluno, estava bem cheio e perguntou o que ele trazia. O garoto retirou então o cartaz, todo dobrado, do bolso dizendo que o havia encontrado no salão, sobre a mesa em que tomavam o lanche. A professora conversou com ele, relembando que haviam combinado uma regra de não pegar aquilo que não lhe pertencia, a não ser que o dono o permitisse. E CLA, rapidamente, respondeu-lhe dizendo que isso havia

sido combinado na classe, portanto, valia apenas para a sala de aula mas que não havia sido combinado nada para as coisas que estavam no salão. Devido à compreensão rígida e sagrada das regras, é necessário que o professor realize todo um trabalho em sua classe que leve em consideração essas características do desenvolvimento da criança e que vá auxiliando-a, paulatinamente, a evoluir tanto na prática, quanto na compreensão das mesmas. No capítulo sobre "As regras e a autoridade do educador" (p. 229) aprofundaremos um pouco mais sobre a postura do educador com relação às regras da classe.

Como foi visto, o egocentrismo apresenta-se como um eixo primitivo anterior à constituição de regras, colocando obstáculos à criação das mesmas. Menin (1996, p. 52) esclarece que,

Coagido socialmente a obedecer, o pequeno imita o mais velho; coagido psiquicamente pelo egocentrismo, o pequeno não sabe que imita e age como se tudo sempre tivesse sido assim ... Isso explica a prática imitativa-egocêntrica das regras e sua consciência heterônoma: as crianças jogam como os mais velhos e o que vem deles é sagrado, imutável, sempre existiu; mas, por necessidades próprias, elas modificam as regras não percebendo o que estão fazendo. O novo transforma-se em velho no momento em que aparece ... ( ... ) As crianças pequenas comportam-se como nos governos gerontocráticos: o que vem dos mais velhos, da tradição, é sagrado e deve conservar-se eternamente! Eis a moral do dever - a heteronomia.

Mais tarde, aos 7 ou 8 anos de idade, ocorre uma adesão aparente às regras. A criança começa a jogar com as outras e apercebe-se de que todos devem jogar da mesma maneira, usando as mesmas regras. Porém, ainda tem dificuldade para segui-las, pois esta conformidade é vaga.

Já com os maiores, a partir dos 11 anos de idade, as regras são codificadas, sendo realmente compreendidas e cumpridas rigorosamente por todos. Essas crianças já admitem mudanças, alterações às regras, e procuram combinar todas as possíveis situações que possam surgir durante o jogo, antecipando-as e organizando as exceções. Porém, apenas obedecerão a esse novo regulamento ou regra, quando este é aceito pela maior parte dos integrantes do jogo e aqueles que a infringem são sancionados com rigor, pois uma regra combinada entre todos tem o mesmo valor que as regras "oficiais" ou regulamentares do jogo. "É nesta fase que a regra passa a ser fruto da atividade *racional* e *social*: há razões, no jogo, para cada regra e para que uma seja melhor que outra, e as regras *servem a todos* e *vêm de todos*!" (Menin, 1996, p. 45).

Em resumo, as crianças até os 3 anos de idade não compreendem as regras, por isso, não têm a necessidade de jogar do "jeito certo", jogam como querem; a regra é motora. Dos 3 aos 8 anos, a regra é sagrada e obrigatória, tem origem respeitada (autoridade), e portanto não pode ser mudada. A partir dos 10, 11 anos, a regra é vista como um acordo, um combinado do grupo e que é válida pelo fato de que foi elaborada por todos. É importante que todos considerem a regra e a cumpram, pois isso garante a igualdade de condições no jogo. E se o grupo assim o quiser, as regras podem ser modificadas, bastando para tanto, que os participantes cheguem a um acordo (Menin, 1996).

Em seus estudos sobre a construção do valor das regras, Piaget encontrou que primeiro a criança pratica essas noções (conhecer, combinar, tentar cumprir, etc.) e só depois, progressivamente, vai conscientizando-se das regras. Dessa forma, a razão provém da ação. Menin (1996) comprovou em uma pesquisa que *"a prática das regras nas relações entre as crianças é condição para a evolução de sua consciência"*. Essa autora explica que enquanto a criança considera as regras

imutáveis, sagradas e oriundas dos mais velhos (*consciência*), a sua *prática* é ainda imitativa e egocêntrica.

Ou seja, na prática a criança faz o que quer e na fala é rígida e "moralista"! Portanto: primeiro é fazer para depois compreender! ( ... ) É como o esquema mostra: a criança descobre o verdadeiro sentido das regras - consciência - quando começa a praticá-las entre si em situação de cooperação no grupo. Enquanto apenas imita o mais velho, a criança não compreende o que é uma regra; esta compreensão vem apenas quando a regra passa a ser produto das relações entre iguais (*ibid.*, p. 46).

Assim, primeiro as crianças começam a fazer, discutir e combinar as regras com os companheiros, para posteriormente compreenderem que estas não são imutáveis, sagradas, boas em si mesmas e absolutas. As conclusões desses estudos são fundamentais para os educadores porque mostram que:

... primeiro é preciso *fazer* regras para então *compreendê-las* como algo que tem motivos racionais e sociais para existir ( ... ) Quer dizer que precisamos *viver*, também, *relações de igualdade com os outros para que saibamos construir ou compreender regras já construídas, mais do que, somente, obedecer a regras impostas* (Menin, 1996, pp. 94 e 54).

A partir desses estudos de Piaget sobre a evolução da prática e da consciência das regras fica evidente a diferença de estrutura social entre as crianças de 12 anos e as pequenas. Mas, se para as crianças pequenas o certo é a obediência ao adulto, as regras são rígidas, não podendo ser modificadas e tendo que ser cumpridas ao "pé da letra", por que, frequentemente, não obedecem às regras de cuja elaboração às vezes elas mesmas participaram?

Como foi visto, nos indivíduos maiores, já existe o respeito mútuo, respeito esse fundamentado na autonomia entre os iguais, gerando assim a reciprocidade e a obediência profunda às regras. Isto é, como a regra é combinada, é aceita pelos elementos-do grupo, todos devem cumpri-la, sem exceção. Piaget (1944/1958, p. 18) observa que *"a submissão à lei é, pois, tanto maior, quanto esta lei emana dos grupos de iguais, e quanto a personalidade autônoma de cada um, participa de sua elaboração"*. Assim sendo, quando os indivíduos se respeitam mutuamente e elaboram uma regra, sentem-se obrigados por ela. Já com as crianças menores existe o respeito unilateral, que é fundamentado na heteronomia dos pequenos com relação aos maiores. Por isso, só existe uma obediência superficial às regras. A criança não consegue compreender as normas que lhe são impostas externamente, já que não foram elaboradas pela sua consciência, cumprindo-as de maneira incompleta, distorcida e superficial, justamente por não as entender realmente. Os pequenos sabem-nas de cor, mas sua obediência é toda exterior, por isso a dificuldade de cumpri-las. Daí a necessidade de as regras serem realmente elaboradas por todos os integrantes do grupo, e o adulto, pacientemente, cobrá-las sempre que necessário. *É preciso que eles pratiquem primeiramente, vivenciando relações de igualdade e democracia, para depois vir a consciência* (e não esperar o contrário).

Assim sendo, inicialmente a criança tem um respeito todo exterior e sagrado às regras, mas, esse respeito místico pelas normas, corresponde a uma aplicação ainda rudimentar de seu conteúdo (por isso que elas ainda não conseguem cumprir as regras da classe, por exemplo). Em seus estudos, Piaget (1932/1977, p. 25) esclarece que:

a insubordinação das crianças em relação a seus pais e mestres, juntamente com seu respeito sincero pelas



recomendações recebidas e com sua notável docilidade de consciência ( ... ) são características do egocentrismo (inconsistência prática com a mística da lei).

Dessa forma, a regra que corresponde à imposição do respeito unilateral é exterior e heterônoma; e a regra relacionada ao respeito mútuo provém de aceitação interna. Para Piaget somente essa regra interna oriunda das relações de respeito mútuo conduz a uma transformação espontânea.

• A evolução da noção de justiça

Piaget (1932/1977) mostrou em seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade que a noção de justiça também é construída pelo sujeito. Para ele, a criança pequena acredita na existência de sanções automáticas que emanam das próprias coisas, da natureza física e dos objetos inanimados. Qualquer falta acarreta automaticamente uma sanção (tropeções, acidentes físicos, perdas, desgraças, etc.). Essa é a crença na *justiça imanente* que, apesar de aparecer com maior frequência e intensidade nas crianças pequenas, pode subsistir em muitos adultos, sem que isso possa lhes criar algum tipo de problema ou dificuldades. Assim, o sujeito acredita que sua desobediência, erro, infração, enfim, suas más ações, são punidas automaticamente por alguém superior ou por outras coisas (Deus, anjos, destino, demônio, espíritos, elementos naturais, etc.). É a ideia que está implícita quando alguém afirma, "*Bem feito!*", diante de um acidente qualquer ou quando a pessoa diz "*Não cospe para cima que cai na testa*". Porém, explicam Delval e Enesco (1994, p. 108), "como para a criança os fenômenos naturais são neutros, do ponto de vista moral, o pequeno pode atribuir alguma 'má' intenção à porta com a qual se machucou, confundindo assim, as leis da natureza com as normas morais por não ter descoberto ainda que são domínios regidos por normas muito diferentes" (animismo).

Certa vez, uma professora e seu filho, de 8 anos, estavam saindo do apartamento para ir à escola, e, enquanto desciam pelo elevador, a criança contava-lhe que seu amigo tinha pulado dentro do "fosso do elevador". A mãe disse que não acreditava no que ele estava dizendo, porque se isso tivesse realmente ocorrido, provavelmente, o colega teria se machucado. A criança explicou que não houve nenhum ferimento porque o amigo tinha "pulado apenas do segundo andar". Poucos instantes depois, acabou a energia e o elevador parou de funcionar. O garoto aflito, começou a chorar, dizendo que Deus o estava castigando porque havia mentido, e acrescentou: "Ainda mais mentir para mãe! É muito mais grave! Agora que eu estou perdido mesmo!".

Para Piaget (1932/1977) a crença na justiça imanente provém de uma transferência para as coisas, para os objetos e ou para a natureza, dos sentimentos adquiridos sob influência da coação adulta. E não raro, os pais aproveitam-se da ocorrência de pequenos acidentes que coincidem com as desobediências dos filhos, para reforçarem essa convicção. Isso ocorre quando, por exemplo, a criança mente dizendo que ficaria em casa, estudando, durante o tempo em que a mãe faz compras no mercado; só que, ao chegar, a mãe descobre que o filho machucou-se, caindo da bicicleta enquanto estava indo para a casa do colega, e o repreende dizendo: "Viu, o que dá mentir. Você foi castigado". Uma outra situação em que a ideia de justiça imanente foi reforçada pelo adulto, ocorreu em uma classe de Maternal. A professora avisou as crianças para não mexerem nas tomadas em que estavam ligados os aparelhos de vídeo e televisão. Mais tarde, uma garota "tentando ligar" a televisão, mexeu nos fios e levou um choque, começando a chorar assustada. A professora então, disse-lhe: "Está vendo só o que aconteceu? Eu não falei para vocês não mexerem aí? Quem mandou ser teimoso e desobedecer-me? Bem feito". Piaget esclarece que a questão do "*como*" isso é possível, ainda não existe para a criança.

Contudo, em função das experiências, do progresso de sua inteligência e da interação estabelecida com o meio esses sentimentos podem ou não se transformar. Lukjanenko (1995, p. 19) afirma que "aos poucos a criança percebe a insuficiência desse tipo de justiça, e quanto mais se desenvolve intelectualmente, vai deixando de acreditar nas sanções emanadas das coisas e nas sanções expiatórias". Além da justiça imanente, Piaget (1932/1977) analisa as noções de justiça retributiva e distributiva.

*Ajusta retributiva* diz respeito à retribuição, sendo definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção (é a relação entre o que se fez e o preço que vai pagar). A infração ou o ato de violação às regras ocasiona a ruptura do elo social, acarretando necessariamente uma sanção; a sanção, que pode ser expiatória ou por reciprocidade, é que vai restabelecer esse elo rompido. Assim, todo delito implica necessariamente numa punição. A *justiça distributiva* implica na ideia de igualdade (direitos e deveres), de distribuição. Numa situação de conflito a igualdade tem primazia sobre a retribuição.

Ao estudar o desenvolvimento do conceito de justiça, Piaget concluiu que são três os períodos principais dessa construção. O primeiro período vai até os 7 ou 8 anos. "No início há a ausência da noção de justiça distributiva, que implica em autonomia e libertação em relação à autoridade adulta" (*ibid.*, p. 246). O que prevalece, nesse período, é a justiça retributiva, compreendida como obediência à autoridade adulta. A criança considera como "certo" aquilo que o adulto o afirma; portanto, a atitude correta ou justa é a obediência à autoridade, mesmo que a regra imposta por esta seja injusta. Não há distinção entre a noção de justo e injusto, pois o que é justo é confundido com a vontade dos adultos. A professora contou às crianças uma história infantil em que um garoto pegou dinheiro da carteira do pai, sem a permissão dele. Todas as crianças afirmaram que o menino da história agiu errado, pois, o certo seria o filho pedir o dinheiro ao pai. Dias depois, a professora contou uma história semelhante, porém, com os papéis invertidos: o pai é quem pegava o dinheiro do filho, sem sua autorização. Conforme o esperado, a classe inteira julgou que o pai (autoridade) não estava errado, porque ele podia fazer isso já que era o pai, e "pai pode". Percebe-se que essa compreensão, característica no estágio do realismo moral, resulta da coação adulta. Para a criança heterônoma, a essência da justiça é a punição: quanto mais rígida e severa, maior a justiça (mais eficaz).

Piaget (1932/1977; 1967) considera que, no segundo período, entre os 8 e 11 anos de idade, a adesão ao grupo e a cooperação vão transformando a obediência em solidariedade, e a ideia de justiça vai se tomando superior à autoridade. Assim sendo, o igualitarismo surge em tomo do conceito de cooperação. A punição expiatória não é mais considerada justa, dando lugar à reciprocidade, julgada como sendo a mais adequada quando for necessário o uso de uma sanção. Porém, o igualitarismo é estrito, ou seja, pelo fato de as leis serem interpretadas como valendo igualmente para todos, sem exceção, em caso de desobediência ou infração às regras, todos devem receber o mesmo tipo de sanção, ou melhor, a punição deve ser igual para qualquer um que a desobedecer, independentemente da circunstância em que o delito se deu. E a ideia de retribuição também é restrita: paga-se o bem com o bem, e o mal com o mal. Assim a ênfase nesse período é colocada na "igualdade" da punição, de tal forma que essa igualdade é considerada como mais importante que a sanção em si. Se há a regra na classe de que o aluno que chegar atrasado não pode entrar na primeira aula, as crianças, desse período, consideram que todos que se atrasarem não poderão entrar, independentemente dos motivos que ocasionaram o atraso. A mesma igualdade restrita é válida para outras situações, por exemplo, quando a mãe compra um tênis novo

para um filho porque o calçado antigo está pequeno, o irmão que não possui a mesma necessidade, considera que é injusto apenas o primeiro ganhá-lo já que, para essa criança, "se os dois são filhos, nenhum tem mais direito do que o outro".

No terceiro período, que se inicia por volta dos 11 ou 12 anos, a reciprocidade ainda permanece como o princípio básico dos julgamentos sobre a punição, todavia, as crianças consideram as intenções envolvidas e as variáveis situacionais, isto é, levam em conta as circunstâncias atenuantes, ao formular os julgamentos. Piaget denomina essa "igualdade não homogênea" de *equidade*, que faz com que o sujeito considere a situação particular de cada elemento (as intenções, os objetivos, as necessidades individuais) envolvido, procurando evitar cometer injustiças (Oliveira, 1994). A equidade seria uma igualdade levando em conta as diferenças.

Assim, por volta dos 11, 12 anos, o igualitarismo simples evolui para uma noção mais refinada de justiça, que é a "equidade" (igualitarismo relativo), em que a criança não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos sem considerar a situação particular de cada um. Piaget (1932/1977, p. 246), esclarece que *no campo da justiça retributiva*, o desenvolvimento da equidade "não significa mais aplicar a todos a mesma sanção, e sim, considerar as circunstâncias atenuantes de alguns" (sendo contrária à expiação), o que só ocorre bem tarde nos juízos das crianças. No *conceito da justiça distributiva*, a equidade não se restringe somente em conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias de idade, serviços anteriores, experiência, etc. ("matizar o igualitarismo"). "Longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tomar a igualdade mais efetiva do que era antes" (*ibid.*, p. 273).

Nesse processo de construção da noção de justiça, encontra-se de um lado, a moral heterônoma, característica da criança pequena, em que a justiça se confunde com a obediência; e de outro, a justiça é fundamentada num sentimento mais autônomo, estando além das ordens recebidas, numa forma superior de reciprocidade que é a "equidade", em que as relações não são mais baseadas na igualdade estrita, mas sobre a situação real de cada indivíduo. Piaget (1932/1977, p. 237), conclui que "a necessidade de igualdade, longe de se apresentar sob forma idêntica nas diferentes idades, parece tomar-se cada vez mais aguda com o desenvolvimento moral".

É importante ressaltar que são as relações sociais entre as próprias crianças, entre os iguais, que constituem o meio mais apropriado ao desenvolvimento da justiça distributiva e as formas mais evoluídas da justiça retributiva, que é a *equidade*. Já as relações dos adultos com as crianças geram as formas primitivas de justiça retributiva, que são as sanções expiatórias e as reações de vingança, tipo "olho por olho, dente por dente". Para Piaget, na medida em que o adulto pratica a reciprocidade com a criança e prega com o exemplo e não apenas com as palavras, ele exerce enorme influência no desenvolvimento da noção de justiça. Porém, só a autoridade do adulto não é suficiente para desenvolvê-la. O senso de justiça só desenvolve-se na "proporção dos progressos de cooperação e do respeito mútuo; de início, cooperação entre as crianças, depois entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto" (*ibid.*, p. 275).

Em resumo, de acordo com a concepção piagetiana, é a partir das relações fundamentadas no respeito mútuo e na cooperação que evoluem as noções de justiça. Nessas três etapas, inicialmente a justiça confunde-se com a autoridade; num segundo momento, há o igualitarismo progressivo; e, por último, a justiça torna-se igualitária, caminhando para a autonomia em forma de reciprocidade.

#### • Resumo do realismo moral

Fazendo uma breve recapitulação do que foi exposto, vimos que a moral da criança pequena é heterônoma, caracterizada pela egocentricidade e pela dependência a uma vontade exterior, ou melhor, pela obediência às pessoas com poder, como os seus pais e professores. A heteronomia moral é resultante das relações de respeito unilateral, e conduz a uma estrutura de comportamento típica do estágio pré-operatório: o realismo moral. O realismo moral é definido por Piaget (1932/1977, p. 97) como "a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e impondo-se obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso". O realismo moral surge do encontro da coação com o egocentrismo, assim, apoia-se de um lado, sobre a exterioridade da regra, e de outro, é mantido por todos os realismos próprios à mentalidade egocêntrica da criança. Piaget ressalta que somente a *cooperação* corrige esta atitude, pois exerce, "no domínio moral como nas coisas da inteligência, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo" (*ibid.*, p. 349). Assim sendo, para esse autor, a criança entra no mundo da moralidade a partir da autoridade, legitimando as normas oriundas da pessoa que ela admira e, posteriormente, pelo contrato, proveniente das relações entre os iguais.

De maneira sucinta, as características do realismo moral, estágio em que se encontravam as crianças que fizeram parte dessa pesquisa, são:

- O pensamento é egocêntrico;
- É considerado como bom, obedecer aos adultos e às regras, assim, o dever é essencialmente heterônomo. É visto como errado qualquer atitude de desobediência às regras. A justiça confunde-se com a autoridade;
- As obrigações são encaradas como externas, elas são impostas de fora, coercivamente, e não como uma elaboração da consciência. A regra ou recomendação tem sempre uma origem respeitada, exprimindo autoridade, sendo concebidas pelos adultos. Não são julgadas ou interpretadas pela consciência, e a criança submete-se a elas sem questioná-las;
- Há uma noção ainda rudimentar de regras, percebidas como algo sagrado e imutável tendo validade absoluta. Tem que ser cumprida ao "pé da letra" e não em seu espírito;
- Há uma concepção objetiva da responsabilidade, a criança julga os atos não em função da intencionalidade, mas em função de suas consequências.

Ao compreender a maneira da criança ser e agir, o educador pode atuar de maneira mais adequada e condizente com o desenvolvimento da criança, podendo evitar também algumas interpretações errôneas acerca dos estudos de Piaget. Por exemplo, a ideia de sanção por reciprocidade, compreendida por alguns estudiosos, equivocadamente, como as crianças escolhendo a sanção a ser ministrada ao "infrator". Devido às características da criança na fase do realismo moral, o educador não pode passar sua autoridade na escolha da sanção para o grupo, pois, como foi visto, estas ainda não têm condições de avaliar a situação em todos os aspectos, centrando-se apenas em um; não conseguem se colocar no ponto de vista do outro, pois são egocêntricas; veem a regra de uma maneira rígida, avaliam pelas consequências dos atos e não pela intenção, confundem o que é justo com a obediência ao adulto e consideram a punição expiatória como a mais adequada; sendo portanto, incapazes de fazerem essa escolha de maneira justa. Em uma classe de pré-escola, GUI, um garoto de 6 anos, estava sempre de boné, e, praticamente, nunca o tirava da cabeça. Ao perceberem que GUI ficava muito agastado quando algum colega retirava-o sem sua permissão,

as crianças passaram a fazê-lo propositadamente, para provocá-lo; e, quando isso ocorria, o garoto, zangado, dirigia-se à professora querendo que ela tomasse alguma providência e punisse a criança que havia pego o boné. Como essa situação estava acontecendo frequentemente, e sem saber qual a melhor atitude a ser tomada, a professora reuniu a classe e colocou o problema para o grupo discutir. Uma aluna sugeriu que a criança que tirasse o boné de GUI, fosse colocada de castigo "trancada num quarto escuro". A professora contrargumentou dizendo que a sugestão não daria certo porque não tinha nenhum "quarto escuro" na escola (e ficou aliviada porque ninguém lembrou-se da despesa). Apresentaram outras alternativas, mas que não foram aceitas. "Então", disse um garoto, "vamos fazer assim: a gente abaixa a calça do abrigo (uniforme) do moleque que tirar o boné do GUI, porque se ele pode tirar o boné, a gente também pode tirar a calça dele". "Mas, e se for menina?", perguntou uma aluna. "A gente abaixa o abrigo dela também. Quem mandou ela fazer bagunça?", respondeu o garoto. A professora tentou contestar, mas, como as crianças endossaram a proposta, julgando ser a melhor solução, ela acabou por concordar. Quando essa educadora, alguns dias depois, nos relatou o ocorrido, concluiu sua narrativa dizendo: "... Ainda bem que ninguém teve coragem de tirar o boné do GUI depois que ficou combinado tirar a calça de quem o fizesse ... Já imaginou se isso ocorresse? Eu não poderia fazer nada para evitar, porque todo mundo concordou ... Felizmente, eu não tenho nenhuma criança 'exibida' na classe!". Essa situação, como inúmeras outras análogas que ocorrem na escola, convalidam a afirmação de que a escolha da sanção diz respeito somente ao educador e à criança que cometeu a falta, não sendo um problema que deva ser resolvido pelo grupo, devido às características do desenvolvimento da criança. Todavia, o mesmo não é válido para as regras; pois, como têm o objetivo de contribuir para a organização do ambiente de trabalho, devem ser elaboradas por todos.

#### • Em direção à autonomia

Ao crescer, a criança heterônoma, que possui um respeito todo unilateral pelo adulto, vai descobrindo, paulatinamente, que o próprio adulto se submete, ou, pelo menos, procura submeter-se, às recomendações que ele mesmo faz às crianças. Então, desse modo, a lei ou a regra é sentida como superior aos seres respeitados. Pouco a pouco, ela vai percebendo também, a incoerência dos adultos, que as recomendações dadas por eles são, não raro, diferentes e contraditórias: ora permite-se que a criança faça algo, ora já não mais é autorizado; por exemplo, ela percebe que num dia é repreendida por ter tido uma determinada ação, e no outro repete a ação e não é mais censurada. Assim, a criança é levada a efetuar opções e estabelecer hierarquias. Logo, esses sentimentos iniciais começam a transformar-se, vai havendo a "desmistificação do adulto", seguindo em direção à busca do respeito de si, dando início ao respeito mútuo.

Com o respeito mútuo, a criança vai substituindo, progressivamente, suas relações embasadas tão-somente na submissão à autoridade, passando a fundamentá-las também na reciprocidade. De La Taille esclarece que, no respeito mútuo, a 'interiorização' das regras corresponde a uma forma racional destas (portanto crítica) e uma nova exigência moral: a reciprocidade, respeitar e ser respeitado. Para esse autor, a exigência de ser respeitado é a exigência de ser reconhecido como pessoa de valor. Para que isso ocorra, são necessárias duas condições: "exigir do outro que reconheça em mim a dignidade inerente ao ser humano (exigência que a criança pequena não faz ou faz pouco) e agir de forma a concretizar e merecer tal dignidade, portanto merecer ser respeitado".

O respeito mútuo também é fonte de obrigações, mas um novo tipo de obrigação que não mais impõe propriamente

regras preestabelecidas, regulamentações externas ao sujeito. A pessoa vale-se da reciprocidade, que é a mútua coordenação dos diferentes pontos de vista e das ações, para elaborar suas próprias normas de conduta. Antes, a criança pré-operatória já conseguia perceber que o outro tem idéias e desejos diferentes dos dela, mas, como já foi dito, ainda não conseguia conciliar o seu ponto de vista com o do outro. Com a reciprocidade isso se torna possível. A compreensão recíproca é assegurada quando a criança já é capaz de pensar considerando as opiniões, os desejos e os sentimentos do outro, substituindo o egocentrismo do seu pensamento e da imposição verbal, por relações baseadas no respeito mútuo.

É necessário ressaltar que a imposição de regras, crenças e verdades prontas e completamente elaboradas dificulta a descentração da criança, favorecendo seu egocentrismo natural, auxiliando a manutenção do pensamento heterônomo, pois a conduz a uma obediência pura e simples, sem a necessária reflexão. Com o respeito mútuo, essa imposição desaparece em proveito da cooperação. Para Piaget (1932/1977, p. 349) "só a cooperação leva à autonomia", por conseguinte, urge-se favorecê-la no ambiente educacional, não restringindo as interações sociais apenas aos professores e os alunos, mas propiciando também as trocas entre os pares. Mas, por que é tão enfatizada a relação entre pares? Por que não estabelecer uma "relação de cooperação" entre o adulto e a criança?

Foi visto que, devido ao egocentrismo, o pensamento da criança está mais preocupado com a satisfação do eu e de seus desejos, do que com a verdade objetiva. Piaget (1998) considera que para descentrar-se a criança deveria aprender a praticar a discussão, o controle mútuo, a troca de idéias. Ele ressalta porém, que só existe discussão verdadeira entre os que se consideram iguais, "quando nenhum prestígio obscurece a livre pesquisa da verdade" (p. 11). Na relação da criança com o adulto isto não ocorre jamais, pois, por ser desigual, ou a criança resiste ou se submete. Quando a criança se submete há somente a substituição de uma crença interior e fantasiosa por uma superior e que lhe foi imposta, revelada pelo adulto. Se analisarmos do ponto de vista da lógica, não houve um progresso muito grande. "Algumas vezes, tomando o hábito de colocar uma verdade 'verdadeira' acima da própria, a criança aprende a fazer uma distinção útil. Mas esta verdade superior ainda não é a razão, quando é imposta em vez de descoberta" (*ibid.*). Para o autor, de nada serve para a criança repetir fórmulas exatas se estas não correspondem a uma verificação livre.

Assim, durante a primeira infância a cooperação ainda não aparece "senão em germe" nas relações com os adultos. Ao propiciar inúmeras oportunidades para que as crianças cooperem umas com as outras o educador está favorecendo muito mais a construção da autonomia do que quando ensina "as verdades", demonstra a solução de um problema ou dá respostas prontas, visto que, "só a cooperação entre indivíduos iguais ou que se considerem, de direito, como tais, pode auxiliar a criança a vencer seu egocentrismo, ao passo que a coerção espiritual, qualquer que seja, encerra o indivíduo em seu eu, obtendo dele uma adesão superficial às opiniões e usos exteriores à sua personalidade" (*ibid.*, p. 15). Piaget considera que a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível numa relação de respeito mútuo, entre iguais: "portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar" (*id.*, 1932/1977, p. 348). A cooperação não conduz o sujeito a simplesmente obedecer às regras impostas, quaisquer que elas sejam, mas, sim, "a uma ética de solidariedade e reciprocidade" (p. 14). Em vista disso, o autor conclui que "a discussão produz assim, a reflexão e a verificação objetiva. Mas pelo mesmo fato, a cooperação é fonte de valores construtivos" (p. 351).

Em concordância com essa ideia, Menin (1996) esclarece que cooperação não significa consenso ou acordo. Muitas

vezes a cooperação quer dizer discussão, "mas uma discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios" (p. 52).

As oportunidades de cooperar são necessárias para o indivíduo ir transformando o sentimento de respeito unilateral em respeito mútuo. Com a cooperação entre iguais aparecem os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto e o sentimento de um bem interior. Todavia, essa cooperação não deve acontecer apenas externamente, mas sim originar-se de um desejo interno e voluntário de cooperar. Para isso, reafirmamos que a criança precisa vivenciar situações de interação com seus pares e com o adulto, as quais suscitam a cooperação espontânea. Essas situações contribuem para que as crianças saiam do seu egocentrismo e comecem a colaborar entre si, submetendo-se a regras comuns, elaboradas por todos os membros do grupo.

Como afirma Domingues de Castro (1993, p. 19):

Infelizmente, o mais comum no relacionamento adulto-criança é a manutenção, por parte dos mais velhos, de altos níveis de egocentrismo infantil. Isso é conseguido por meio de modalidades de interação que dificultam o despertar da autonomia e da responsabilidade da criança, mantendo-a sob determinadas formas de governo heterônomo.

Segundo essa autora, faz-se necessário introduzir a "cooperação" na relação entre o adulto e a criança (mesmo que a criança ainda não consiga cooperar com o adulto), visando superar o respeito unilateral, isto é, "a relação primitiva de amor-temor que o adulto inspira à criança e assumir a nível do respeito mútuo" (*ibid.*, p. 20). Ambos não estão em um mesmo nível, "não são iguais, nem intelectualmente, nem na vivência e experiência: mas cooperação não significa igualdade forçada que infantiliza o adulto ou espera da criança uma absurda siseudez". Cooperar é realizar trocas, de pontos de vistas, idéias, informações, opiniões, atitudes, "num clima tal em que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos" (*ibid.*).

Somente quando as obrigações são baseadas na reciprocidade e nas trocas cooperativas, e quando a pessoa já considera o propósito e as conseqüências da obediência às regras, é que o indivíduo encontra-se no terceiro estágio de raciocínio moral (que pode ter início entre os 8 e 13 anos) que é a autonomia moral. A moral da consciência autônoma, para Piaget (1932/1977, p. 345), não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: "limita-se a obrigar os indivíduos a 'se situarem' uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares".

DeVries e Zan (1997, p. 129) também consideram que o método pelo qual o relacionamento autônomo opera é o da cooperação. Para as autoras,

Cooperar significa empenhar-se em atingir uma meta comum, enquanto se coordena os próprios sentimentos e perspectiva com uma consciência dos sentimentos e perspectiva do outro. O professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a encoraja a levar em consideração os pontos de vista dos outros. O motivo para cooperar começa por um sentimento de afeto e confiança mútuos que se elabora em sentimentos de simpatia e consciência das intenções próprias e dos outros.

Assim sendo, em resumo, para Piaget, as fontes da autonomia seriam as relações de respeito mútuo, de reciprocidade, e de cooperação. Para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral (*governar-se a si mesma*), faz-se necessário que ela conviva com adultos, num ambiente em que exista o respeito mútuo, e, portanto, a autoridade do adulto seja mínima. Visto

que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos, investigar e estabelecer relações. Assim, não há respeito mútuo se a criança não experienciar relações de cooperação; e a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares. De La Taille (1992, p. 50) esclarece que, segundo Piaget, os sistemas normativos são construídos através da tomada de consciência (um processo de conceitualização) das coordenações das ações efetivamente realizadas pelo sujeito em sua vida real. Assim, por exemplo, será a partir das relações que estabelecem, na prática, entre elas, que as crianças chegam a uma moral da cooperação (definida a partir das leis de reciprocidade e respeito mútuo).

A partir dessas reflexões, percebe-se como é importante precisar a natureza do ambiente social em que a criança está interagindo, já que a moralidade também é resultante do tipo de relações presentes nesses ambientes (Lukjanenko, 1994).

De um lado estão as relações de coação, que são caracterizadas pela desigualdade entre as partes, ou seja, um indivíduo possui mais autoridade ou detém um poder maior de atuação sobre o outro. Há a imposição de um sistema de regras obrigatórias, normas, valores e verdades prontas e completamente elaboradas. São fundamentadas na obediência à autoridade e no respeito unilateral, e os instrumentos geralmente utilizados para fazer com que haja o cumprimento das normas são as recompensas ou punições (incluindo as ameaças de sanções físicas ou psicológicas, como a retirada do amor). Assim sendo, uma relação de coação pode variar de uma imposição arbitrária ou punitiva para uma forma de controle coberto de açúcar. Nesse tipo de relação não há trocas efetivas, reciprocidade e nem cooperação, portanto o sujeito não é levado a perceber o ponto de vista do outro, muito menos coordenar as diferentes perspectivas, auxiliando na manutenção do egocentrismo. Quando as crianças são governadas continuamente por valores, verdades, opiniões, crenças e idéias dos outros, elas praticam uma submissão que pode conduzir à conformidade prejudicial à vida moral e intelectual. Segundo De Vries (1997, p. 9), tal indivíduo pode ser facilmente conduzido por qualquer autoridade. "Piaget advertiu que coerção socializa somente a superfície do comportamento e na realidade reforça a tendência da criança de se apoiar em regulação pelos outros". A coação, portanto, resulta na heteronomia moral.

Do outro lado estão as relações de cooperação, que são definidas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo. Não há a imposição de regras prontas, pois estas são construídas por acordo mútuo. É a vivência da democracia, cuja prática efetiva solicita a descentração, visto que existe a constante necessidade de trocar os pontos de vista e as experiências, na tentativa de coordenar as diferentes perspectivas e as ações para estabelecer regras igualitárias. Ao contrário das relações de coação, as cooperativas levam à autonomia moral.

Em resumo, se o ambiente for coercitivo, em que predomina a autoridade do adulto e a submissão da criança, enfim, as relações de respeito unilateral, engendra a heteronomia. Se cooperativo, em que a autoridade do adulto é minimizada, com o predomínio das relações de respeito mútuo e a reciprocidade, promove a autonomia. Entre os extremos representados pelas relações de coação e pela cooperação, há os níveis intermediários, porém acabam predominando uma ou outra influência. Segundo Feltran (1990, p. 78), "a sociedade, os grupos sociais, as gerações adultas impõem-se aos indivíduos, e há uma opção implícita ou explícita por determinada espécie de influência".

A partir dessas conclusões, Piaget (1967/1995) defende o "self-goverment" (autogoverno) como a vivência das relações



de cooperação e de reciprocidade na escola. Segundo esse autor:

Para aprender a física ou a matemática, não há método melhor que descobrir por si, por meio da experiência, ou da análise de textos, as leis da matéria ou as regras da linguagem; do mesmo modo, para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola "ativa" se esforça para colocar a criança numa situação tal que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta por si mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas: Ora, posto que a classe forma uma sociedade real, uma associação que repousa sobre o trabalho em comum de seus membros, é natural confiar às próprias crianças a organização desta sociedade. Elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que encarregar-se-á de executar tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. Longe de preparar-se para a autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade (p. 22).

Contudo, Piaget esclarece que esse autogoverno só realmente será eficaz a partir dos 11 ou 12 anos, devido às características de sua consciência moral e intelectual (operações formais). A criança pequena, até os 7 anos de idade, é pouco susceptível à cooperação, inclusive entre os seus colegas de escola e de brincadeiras. Ela ainda "oscila entre o egocentrismo e o respeito pelos maiores" (Piaget, 1944/1958, p. 17). Porém, as crianças maiores nunca terão condições de se "autogovernar" se desde pequenas não estiverem acostumadas a tomar pequenas decisões, a estabelecerem trocas sociais, ter suas idéias respeitadas e valorizadas, enfim vivenciarem um ambiente cooperativo, cujas características abordaremos no decorrer deste trabalho. A partir dos 7, 8 anos, aproximadamente, com a construção das estruturas lógicas operatórias concretas, quando o pensamento se torna reversível, já existem condições de cooperação. Conforme as intuições "vão se coordenando num sistema de operações reversíveis, a inteligência atinge um estágio de coerência e de não-contradição, tomando possível a cooperação no plano social, que subordina o eu às leis de reciprocidade" (Mantovani de Assis, 1995, p. 65). A cooperação deve ser sempre compreendida no sentido piagetiano do termo "co-operar", no qual os indivíduos que se relacionam já são capazes de operar com lógica. Piaget utiliza o conceito de "co-operação" como "operar com" (coordenação de operações), resultado de uma operação ou ação conjunta, só possível após a descentração, a partir do período operatório concreto. Segundo Lukjanenko (1995, p. 44), "a cooperação constitui o sistema de operações individuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas às outras operações individuais".

A partir dos 7, 8 anos de idade, devido à construção das estruturas operatórias concretas, a criança já possui as condições intelectuais de tomar-se autônoma, "as regras começam a unificar-se, assim como o controle mútuo para reforçar a obediência dos maiores" (Piaget, 1944/1958, p. 17). Enquanto a criança pequena quase confunde o que é justo com a vontade dos maiores, a criança mais velha começa a ter a idéia de igualdade e de reciprocidade, mas, pelo fato dessa construção da consciência moral ainda estar no início, não é conveniente ao docente as associar à administração da classe.

Já no período operatório formal, por volta dos 11 a 13 anos de idade, "a cooperação gradual e espontânea das crianças alcança um pleno desenvolvimento e uma obediência refinada às leis devido ao respeito mútuo" (*ibid.*), sendo o período mais favorável ao exercício da prática da autonomia. Há, portanto, uma reação circular: a cooperação supõe inteligência, e esta

anima a cooperação pois "necessita deste instrumento social para constituir-se ela própria" (Piaget, 1932/1977, p. 149).

Uma outra característica que dificulta a auto gestão pela criança é a própria concepção de justiça que ela possui. Uma noção mais refinada de justiça, que é a equidade, em que os sujeitos, ao formular os julgamentos, consideram as intenções envolvidas e as variáveis situacionais, isto é, levam em conta as circunstâncias atenuantes, só é possível no estágio das operações formais. Enquanto no período operatório concreto a criança realiza operações entre os objetos, a justiça é compreendida como igualdade estrita. Somente no operatório formal, com o INRC e a combinatória, quando a criança torna-se capaz de fazer relações entre relações, o sujeito tem as condições intelectuais de conceber a justiça como uma forma superior de reciprocidade que é a "equidade", em que as relações não são mais baseadas na igualdade estrita, mas sobre a situação real de cada indivíduo. Assim, a criança não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos sem considerar a situação particular de cada um. Essa noção só é possível no estágio das operações formais, pois a proporcionalidade, necessária na equidade, envolve o estabelecimento de relações entre relações.

Assim sendo, Piaget (1967) questiona as experiências de autogestão pelas crianças pequenas, nesse caso entendida como "liberdade quase total", em que é evitado ao máximo qualquer tipo de coação adulta, e a criança desde o início tem a responsabilidade de decidir e formular suas regras, e também a maneira de se conduzir (e não raro, escolher as sanções na classe caso determinadas regras sejam desrespeitadas). Para ele, os pequeninos ainda não têm possibilidade afetiva e cognitiva para se autogerir, embora já possuam condições de tomar pequenas decisões em seu dia-a-dia. Lino de Macedo (1996) considera que talvez, devido a uma leitura reducionista dos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento moral, algumas pessoas consideram que o respeito mútuo substitui o respeito unilateral; todavia um valor não é simplesmente substituído pelo outro, mas é integrado; ou seja, o respeito mútuo *integra-se* ao unilateral (não sendo possível eliminá-lo ou ignorar sua existência). Piaget questiona se não é queimar etapas querer constituir na criança uma moral do respeito mútuo antes de vivenciar a moral unilateral.

É importante esclarecer que, tanto a heteronomia quanto a autonomia, são inevitáveis para o desenvolvimento de uma moral autônoma. Isto é, para o indivíduo ir da anomia (não-regulação pelos outros ou pelo eu) para a autonomia moral (auto-regulação), é necessário passar pela heteronomia (regulação pelos outros). Não se pode "pular" etapas, tratando a criança como se fosse autônoma, desconsiderando a heteronomia. A criança pequena é heterônoma, e aos poucos vai descentrando-se, num processo de construção, de interação dela com o meio em que vive, em que ela descobrirá os outros, as regras que regem as relações sociais. Piaget (1967) considera que a verdade parece estar em não negligenciar nem o respeito mútuo, nem o respeito unilateral, pois os dois tipos de respeito são as fontes essenciais da vida moral infantil. Para De La Taille (1996a) alguns educadores que acreditam ser possível prescindir do respeito unilateral, desconsideram que a "heteronomia é a porta de entrada da moral. (...) Talvez se tenha 'pulado' (ou tentado pular) uma fase da educação moral na qual a autoridade adulta cumpre um papel estruturante do universo moral e afetivo da criança" (p. 76). Em concordância com essa ideia do papel estruturante do respeito unilateral, Lino de Macedo (1996) esclarece que a criança pequena depende de seus pais e professores, sendo contraditório negar essa relação unilateral. Ela "não tem nível cognitivo e nem condição socioafetiva para tomar certas decisões, as quais supõem uma estrutura ou compreensão de nível superior" (p. 197).

Para Piaget o sentimento de obrigatoriedade, o respeito, nasce das relações de coação, que não se traduzem necessariamente num despotismo, mas numa relação assimétrica entre os adultos e as crianças, já que a desigualdade existe de fato, ou-seja, uma das partes exerce a função de autoridade. Dessa forma, se a criança não encontrar pessoas que exerçam sobre ela alguma forma de autoridade, não desenvolverá o sentimento de obrigação, sentimento esse necessário à moralidade (De La Taille, 1996a; 1998). A obrigatoriedade significa a *conservação* dos afetos, portanto, é preciso que a criança aprenda a conservá-los. "Jogá-la demasiadamente cedo em relações de reciprocidade (que ela não pode entender) talvez seja privá-la dessa capacidade de conservação" (*id.*, 1996a, p. 176).

Como a criança é heterônoma por natureza, ainda é necessário o estabelecimento de limites e orientações do adulto, que, de acordo com sua postura, e do relacionamento estabelecido com a criança (se de respeito mútuo ou unilateral) poderá auxiliá-la ou não em sua descentração e construção de uma moralidade autônoma. "Oferecer ampla autonomia pode ser sinal de falta de interesse e/ou preocupação para com a criança" (Cardoso, 1998, p. 46). Todavia, muitas vezes em nome dessa *desigualdade* de fato, os adultos utilizam tal argumento como *pretexto* para serem autoritários ou justificarem procedimentos abusivos. Se o adulto estabelece com a criança uma relação baseada na autoridade ("Você vai fazer isso porque eu quero", "Eu sei o que é melhor para você", "Eu não gosto de criança que faz isso"), ele está reforçando a ideia da criança de achar que as regras emanam dos desejos individuais das pessoas com poder. Para Piaget, "as relações coercitivas, embora necessárias ao despertar da consciência moral, são insuficientes a seu desenvolvimento" (De La Taille, 1991a, p. 109).

A moralidade não se aprende por ordens, ou regras impostas. Dificilmente a criança irá construir a autonomia moral se os adultos limitarem-se a querer que ela somente aprenda as regras de comportamento e interiorize conceitos sobre o que é bom ou mal. Porém, é importante esclarecer que a passagem dos "estados de heteronomia aos de autonomia existe como possibilidade, e não necessariamente como realidade" (Araújo, 1996, 108). Em seus estudos, Piaget "não afirma que todas as pessoas desenvolverão

a autonomia em determinada idade e, como processo construtivo, o sujeito poderá construir diferentes estados de autonomia que o situarão em níveis diferenciados de juízo moral" (*ibid.*).

Gostaríamos de fazer um parêntese para ressaltar que consideramos enganosa a afirmação tão comum de que "o professor tem que se colocar no mesmo plano que a criança". O professor nunca está no mesmo plano que o aluno, visto que ele tem uma experiência e um saber maior; há também de sua parte a intenção de, no mínimo, influenciar no desenvolvimento, na formação das crianças (mesmo que o professor afirme não ter tal intenção, evidentemente, esta existe pelo simples fato de estar trabalhando com educação). E ainda, há de considerar a natureza psicológica da criança, a moral heterônoma, o que torna praticamente impossível eliminar qualquer tipo de coação. A diferença do educador construtivista é que ele respeita a inteligência do outro, respeita o plano em que está a criança, não a tratando como adulto em miniatura. Não é a presença da autoridade que está errada, é o "abuso da autoridade", o exagero, a autoridade desmedida, é o *autoritarismo*. A autoridade, se legítima, é necessária. O professor, por exemplo, possui um saber, um conhecimento da maneira de ajudar os alunos a aprender, que

representa um certo *poder*, considerando que é o responsável pela educação de seus alunos e pela construção de um ambiente propício à aprendizagem. E essa responsabilidade por si só, já lhe confere autoridade.

Para Domingues de Castro (comunicação pessoal), "o *não* diretivismo é uma diretividade, porque se o professor não é diretivo, acaba transferindo a diretividade para os alunos". Ao deixar *tudo* para as crianças decidirem, ele está abdicando de sua responsabilidade transferindo-a para os pequenos, que ainda, não possuem condições para assumi-la. A autoridade é considerada legítima, visto que o professor "organiza o ambiente educativo, desafia as crianças, planeja atividades, provoca os conflitos cognitivos ou morais, anima o ambiente, auxilia as descobertas, considera as oportunidades para *feedback*, põe em ação, estimula, espicaça ..." (*ibid.*). Se o professor apresenta essas condutas, significa que detém autoridade para tanto, assim sendo, ele não é um igual à criança. E, para a criança, o adulto nunca estará num mesmo plano. Numa relação adulto-criança ou professor aluno existe sempre uma desigualdade de fato, reflexo de uma relação assimétrica (não confundir com opressiva ou autoritária). Porém, isso não significa desconsiderar o respeito mútuo na relação educador-educando; posto que, não é necessário estar no mesmo plano para conseguir respeitar o outro. Na maioria das vezes, é isso que o professor *não* faz: o *respeitar* a criança. A partir do momento em que ele respeita a criança, é que ela vai começando a perceber o que é respeitar o outro, ou seja, mediante experiências efetivas. Trata-la como a um igual, é, de certa forma, desrespeitar a sua natureza psicológica única e diferente da natureza do adulto. Respeitar a criança, não é fingir que ela é um igual, significa respeitá-la moralmente, respeitar sua inteligência, a formação de sua personalidade, a forma como ela aprende e interage com o mundo. E isso é muito difícil.

Mas, se por um lado, as relações autoritárias reforçam a heteronomia; e por outro, a não-intervenção também é prejudicial, então, qual seria o papel do educador na escola? De acordo com Domingues de Castro (1993, p. 21):

Piaget confia num ambiente que respeite a espontaneidade da criança, que permita o seu convívio com outras crianças (fonte da moral autônoma) e estimule tanto o jogo livre, quanto a exploração gradual do mundo. Mas não se exclui a intervenção do adulto, acreditando-se que esta deve acentuar fatores do convívio, justificar ordens e condutas, basear-se na honestidade e franqueza, enfim favorecer a descoberta e a construção do conhecimento por parte dos jovens.

Todavia, constata-se que poucas pessoas conseguem realmente construir a autonomia (no sentido piagetiano). Piaget (1948/1973) afirma que as personalidades verdadeiramente lógicas, donas de seus princípios, valores e pensamentos, são tão raras quanto os homens verdadeiramente morais: homens, estes, que exercem sua consciência em toda sua plenitude. O que frequentemente acontece é que, por viverem num ambiente autoritário, em que as relações vivenciadas foram de respeito unilateral, onde a coação e a pressão exterior estavam sempre presentes, não possibilitando ao sujeito tomar consciência de suas ações, foram mantidos altos níveis de heteronomia. Isso ocorreu com a maioria dos adultos, que continuam heterônomos, reproduzindo em suas vidas as relações de respeito unilateral que experienciaram na infância e juventude, talvez não mais com os pais, mas com o cônjuge ou companheiro, com aquele profissional hierarquicamente superior, ou seja, com aquelas pessoas que detêm a autoridade, que ainda se valem de ameaças de sanções físicas ou psicológicas, para fazerem com que o outro obedeça às regras geralmente feitas por elas

mesmas. Nesses relacionamentos, um detém maior "poder" do que o outro. Essas pessoas embasam suas decisões, não no que é legal ou justo, mas no respeito à autoridade ("Você não pode falar assim comigo porque sou sua mãe"; "Quem você pensa que é?"; "Com quem você pensa que está falando?"; "Tem que me obedecer porque sou seu pai"; "Deve-se tratar os mais velhos com respeito"; "Porque eu não quero e pronto"; "Mulher minha não pode se portar desse jeito"; etc.).

Geralmente, apesar dos belos discursos, muitos adultos preferem a moral heterônoma e o respeito unilateral, à moral autônoma e as relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade ("Não fale assim comigo, pois não falo assim com você"; "As pessoas devem ser tratadas com respeito", etc.). Certa vez, comentávamos com uma professora a resposta de uma criança que demonstrava a compreensão heterônoma de justiça. Ao julgar uma história da literatura infantil, essa criança afirmou que o mais correto seria que a personagem obedecesse à mamãe, porque "as mães sempre sabem o que é o melhor para os filhos". A professora, então, disse-nos: "Enquanto elas são crianças é uma graça, não é? Mas depois que crescem, não acreditam em mais nada, ficam todos revoltados, igual à minha filha. Ela não me obedece mais. Só na base dos castigos. Às vezes, tenho até que ameaçar bater nela. Ela faz tudo completamente diferente do que ensinei; parece até que não aprendeu nada. Se você soubesse quanta saúde que eu tenho de quando era pequenininha. Ela era tão boazinha ... " Esse exemplo ilustra apenas uma situação cotidiana, que evidencia a tentativa de um adulto continuar estabelecendo com o filho, já adolescente, relações desiguais, ou seja, de respeito unilateral, com o uso do autoritarismo abusivo do primeiro para fazer com que o segundo o obedeça (a coação do mais forte sobre o mais fraco).

De La Taille (1994b, p. 19) afirma que: no que tange à moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em "verdades reveladas" por deuses variados ou por "doutores" considerados *a priori* como competentes e "acima de qualquer suspeita". O conhecimento da teoria de Piaget sobre a construção da moralidade tem inúmeras implicações pedagógicas. O educador a partir do conhecimento dessa teoria, tem a responsabilidade de, em sua prática, favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma na criança, propiciando um ambiente de respeito mútuo, permitindo que a criança construa o seu conhecimento, evitando mensagens humilhantes e mensagens de solução, dando a oportunidade para a criança escolher e decidir. Segundo Mantovani de Assis (1979; 1981), em vez de ensinar, o professor deve dar oportunidade às crianças de elaborar perguntas, de ter iniciativa para buscar suas próprias respostas, estimulando a capacidade de invenção e o interesse em descobrir. Porém, é necessário cautela para não cair no outro extremo, que é o de observar passivamente a criança, sem qualquer interferência no processo de construção de seu conhecimento. Devido à má compreensão da teoria piagetiana, é comum confundir construtivismo com espontaneísmo. Para Piaget (1974) o educador continua indispensável, a título de animador, sendo que sua intervenção é necessária para apresentar problemas úteis à criança, e em seguida, organizar contra-exemplos, que a levem a refletir sobre suas próprias conclusões (não raro fazendo com que duvide delas), que a obriguem rever e controlar as soluções mais apressadas. "O que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e o esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados" (p. 18). Dessa forma, ele considera fundamental que o professor não se limite simplesmente à sua ciência,

conhecendo também o desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente. Assim, "o papel do experimentador psicogenético toma-se então indispensável à prática eficaz dos métodos ativos" (*ibid.*, p. 19). No livro *Para onde vai a educação?*, Piaget (1948/1973, p. 61) diz que há uma ligação indissolúvel entre a educação moral ou intelectual, constituindo um todo indissociável, e que

Nessa obra, Piaget também chama atenção para os perigos do autoritarismo quando afirma que "(...) a educação baseada na autoridade e no respeito apenas unilateral, apresenta os mesmos inconvenientes, quer do ponto de vista moral, quer do ponto de vista intelectual. Ao invés de levar o indivíduo a elaborar as regras e a disciplina que o farão se sentir obrigado, isto lhe é imposto" (*ibid.*, p. 75). Essa educação lhe impõe um sistema preestabelecido daquilo que é certo ou errado, e sem discussão alguma. E acrescenta:

Ora, da mesma forma que existe uma espécie de contradição em aderir a uma verdade intelectual vinda de fora, isto é, sem haver redescoberto ou reverificado, podemos também perguntar se não há alguma inconsequência moral, em reconhecer um dever sem a ele haver chegado por um método autônomo (*ibid.*).

Assim sendo, tanto do ponto de vista moral quanto do racional, o adulto é considerado como um colaborador e não mais como "um mestre"; pois o gosto pela pesquisa ativa e a necessidade de cooperação, são suficientes para assegurar o desenvolvimento da criança. O adulto não é mais visto como "aquele que vai ensinar" pois é inútil pretender transformar do exterior o pensamento da criança. Deste modo, segundo Piaget, "toda norma moral quanto toda a lógica são produtos da cooperação. Então, realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem" (1932/1977, p. 351).

Uma educação baseada no respeito mútuo possibilita à criança elaborar uma auto-disciplina, pois na própria ação, ela descobre a necessidade dessa disciplina. Dessa forma, ela é levada a construir interiormente, por si mesma, os "instrumentos que a irão transformar". A construção e a aceitação das regras impostas de fora, externamente, será apenas superficialmente. Já com a descoberta na ação, ocorre realmente a construção interna, o que implica o sentimento de obrigação das normas.

A importância da interação social entre pares e adultos, foi muito enfatizada nas pesquisas de Piaget e seus colaboradores, pois é a partir dessas trocas sociais que a criança desenvolve a personalidade e o respeito, percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar. Para ele, a lógica desenvolve-se somente por "pressão social", isto é, pela exigência da troca de idéias, da argumentação, do diálogo. A partir da troca entre iguais é que a criança vai descentrando-se, ampliando seu mundo, percebendo diferentes pontos de vista, abandonando seu egocentrismo. Pouco a pouco, passa a valer-se do "método" da reciprocidade, ao coordenar esses pontos de vista divergentes, que antes não coordenava, e suas ações.

Assim, em seus estudos sobre o desenvolvimento moral, está sempre sendo ressaltada a importância de o educador propiciar a *interação social* e a *autogestão*; pois, é somente a partir da efetiva vivência dessas relações de cooperação que o egocentrismo vai transformando-se em personalidade autônoma. Piaget considera que nem a autonomia, nem a reciprocidade (direitos e respeito pelas liberdades fundamentais a si e aos outros), podem se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e opressão intelectuais e morais, pois ambas necessitam para sua própria formação da experiência vivida e da liberdade de pesquisa. Sem isso, conclui, a

"aquisição de qualquer valor humano permanece apenas uma ilusão" (1948/1973, p. 79).

### OS ESTÁCIOS DO JUÍZO MORAL

Foi visto que muitas vezes as pessoas confundem desenvolvimento moral com os valores pessoais (ser bom, honesto, fiel, solidário, sincero, caridoso, etc.). Porém, para Piaget o importante não são os valores em si, mas o porquê estes são seguidos, ou seja, o princípio inerente a cada ação. Tanto Piaget quanto Kohlberg se interessaram em estudar como raciocinam as pessoas ao defrontarem-se com problemas, conflitos de valores ou outros assuntos relacionados à moralidade. Eles queriam conhecer o raciocínio que estava envolvido ao julgar situações ou valorar uma conduta. Interessaram-se também, em saber se haveria mudanças no modo de conceber estes problemas à medida que as crianças vão crescendo. Kohlberg concentrou seu estudos principalmente no conflito entre as regras ou normas.

Relembramos que o processo de construção da moralidade ocorre da mesma forma que o das estruturas cognitivas, ou seja, somente se desenvolvem pelas trocas estabelecidas entre o organismo e o meio; essa interação é marcada pela busca do equilíbrio e da reciprocidade entre a ação do sujeito sobre o objeto e da ação do objeto sobre o sujeito. Para Kohlberg, a moral resulta de um processo evolutivo, visto que as razões para as pessoas atuarem moralmente e os tipos de motivações requeridos para tanto, mudam com o tempo e com a experiência de maneira previsível (Stengel, 1982/1994). Assim, o juízo moral desenvolve-se na medida em que as pessoas se confrontam com os problemas sociais e experiência conflitos morais. Percebemos claramente como um valor pessoal se modifica após amadurecermos ou passarmos por determinadas experiências. Ontem julgávamos de determinada maneira, hoje julgamos de outra. Isso demonstra que nossos valores, sentimentos e princípios também se desenvolvem, se modificam.

O desenvolvimento moral, de acordo com essa concepção teórica,

é concebido como a construção da capacidade de tomar decisões conscientes, críticas e transformadoras, o que ocorre quando o indivíduo se torna capaz de compreender, além de conhecer, os valores existentes no seu grupo social. Ao conhecer e compreender estes valores, o sujeito constrói a capacidade de discernir as diferenças qualitativas entre os seus valores individuais e os valores sociais, desenvolvendo, desta forma, sua autonomia (Oliveira, 1994, p. 6).

Tanto Kohlberg como Piaget ressaltam a importância do trabalho intelectual em comum, isto porque para haver o desenvolvimento moral é necessário que haja, simultaneamente, o desenvolvimento cognitivo. Não pode haver a construção de uma moralidade autônoma sem o desenvolvimento da inteligência. A moralidade está repleta de racionalidade, pois exige uma reflexão contínua. Porém, apenas o progresso intelectual não basta, não é suficiente para que a moralidade se desenvolva. Quando o indivíduo possui as estruturas do pensamento formal, ele se torna capaz de raciocinar abstratamente, realizar operações sobre operações, trabalhar com hipóteses, estabelecer relações complexas entre relações não mais somente sobre os objetos, todavia, isto não significa que seu juízo moral (nem que suas ações morais) esteja coerente com esse desenvolvimento. Por exemplo, há pessoas extremamente intelectualizadas, mas com um nível de juízo moral mediano, como funcionários que elaboram esquemas complexos e sofisticados para desviar dinheiro público, ou mesmo pessoas altamente intelectualizadas, mas individualistas, manipuladoras ou autoritárias. Essas pessoas usam suas habilidades intelectuais para beneficiarem a si mesmas. Um outro exemplo seria o de um adulto operatório concreto. O juízo moral desse adulto pode demonstrar um

rigor em suas avaliações, julgando a partir de suas experiências, cultura e valores pessoais; mostrando-se incapaz de trabalhar com situações dissociadas do concreto, numa perspectiva diferente das que ele conhece, portanto, incapaz de emitir juízos distanciados de si mesmo, de situações que ainda não viveu ou coordenar diferentes possibilidades, visto que não tem condições intelectuais para o fazer.

Em resumo, o desenvolvimento intelectual é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral. Assim, o educador que tem como intenção favorecer a conquista da autonomia moral da criança, deve, necessariamente, trabalhar o desenvolvimento da inteligência de seus alunos. Sem ele a moralidade não se desenvolve, porém, priorizar apenas a cognição é insuficiente. Para Piaget, é a harmonia entre a inteligência e a vontade que realmente revela o homem maduro, quando a moral e a inteligência se reúnem. A expressão '*desenvolvimento moral*' abrange, então, "a vida afetiva, as relações interpessoais, a vida moral e a construção de valores" (Feltran, 1990, p. 77). A relação entre moralidade e a lógica será novamente abordada ainda nesse capítulo.

#### A teoria dos estágios de juízo moral de Kohlberg

Da mesma forma que a inteligência (*lógica*) desenvolve-se em estágios de raciocínios cada vez mais elaborados, a moralidade, compreendida como *forma* (e não *conteúdo*), também apresenta um processo de construção em estágios organizados hierarquicamente. Kohlberg, utilizando o método-clínico-crítico de Jean Piaget, apresentou aos sujeitos dilemas morais hipotéticos envolvendo os personagens em uma situação difícil e que para resolver deveriam escolher entre valores conflitantes. Os dilemas implicavam cada um dos dez temas universais. Cada sujeito deveria julgá-los e justificar seu ponto de vista, e o entrevistador tinha o cuidado de deixar o indivíduo à vontade para responder livremente, procurando acompanhar cuidadosamente o raciocínio empregado na escolha. Assim, diante de dilemas ou situações que envolviam conflitos de valores, as pessoas deveriam emitir juízos sobre o que valorizavam, e também apresentar as razões de terem escolhido esta ou aquela opção como a mais (ou menos) adequada. "Algumas pessoas emitem juízos presos a regras de condutas tradicionais e externas; outras, por sua vez, seguem sua consciência ou princípios internos. Há ainda pessoas que julgam visando ao interesse pessoal, ou também por recompensa ou medo da punição" (Lukjanenko, 1995, p. 24). Ao avaliar o nível de julgamento moral, a ênfase está no modo como as pessoas raciocinam, não sobre as ações que consideram melhores ou que defendem.

Desse modo, quando o sujeito, ao ser exposto a esses dilemas, expressa juízos sobre o que valoriza e as razões da valoração, distingue-se em suas respostas o *conteúdo normativo* do julgamento moral, da *organização* ou *estrutura* do estágio (Feltran, 1990). Kohlberg analisa portanto, a capacidade de assumir papéis, isto é, a capacidade de raciocinar como o outro, de se colocar na situação e ver sob a perspectiva do outro (desempenho de papel) e a coordenação desses conflitos. Os estágios representam modos sucessivos de assumir o papel de alguém numa situação de conflito de valores e os fatores que parecem interferir nesses juízos morais são: o nível de desenvolvimento cognitivo, o ambiente, as interações sociais (relações), e, conforme foi dito, a capacidade de colocar-se numa outra perspectiva, na "pele do outro". Dessa forma, os "estágios morais são cognitivos e também sociais" (Feltran, 1990, p. 98).



Assim, a ideia central da teoria de Kohlberg é a de que, da mesma maneira que para a inteligência, existe uma sequência de estágios invariantes, construídos por processos interativos. Esses estágios que demonstram todo um processo de construção da moralidade, são universais e hierarquicamente organizados. Segundo Lukjanenko (1995, p. 24),

a estruturação da consciência moral também ocorre em patamares cada vez mais elevados e melhor equilibrados, decorrentes da interação do organismo com seu meio, cujas estruturas, por sua vez, vão se transformando em relação a si mesmo e em relação à sociedade. O equilíbrio resultante das interações entre o sujeito e o meio representa sempre um nível de justiça.

Partindo da análise do raciocínio apresentado pelos sujeitos diante dos dilemas, Kohlberg propôs uma sucessão de seis estágios de desenvolvimento que representam formas cada vez mais superiores de raciocinar moralmente (progressos). Esses seis estágios estão inclusos em três grandes níveis. Lembramos que Piaget não elaborou propriamente estágios de desenvolvimento moral, mas o que ele encontrou foram *atitudes dominantes* que foram identificadas em determinados sujeitos (em determinadas idades). Para Piaget são três os "estágios", ou atitudes dominantes (que foram vistos no "quadro teórico"): a pré-moralidade, em que o indivíduo carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia ou o realismo moral, em que o certo é obedecer literalmente às ordens da autoridade, havendo uma relação de submissão ao poder; e a autonomia moral, caracterizada por um novo sentido das normas em que a obrigação às mesmas é fundamentada nas relações de trocas mútuas e reciprocidade. Já Kohlberg apresenta três grandes níveis: o pré-convencional; o convencional; e o pós-convencional; sendo que esses níveis são subdivididos em estágios, totalizando seis. De forma mais simplificada, as características dos níveis e estágios são apresentadas no quadro a seguir.

#### OS NÍVEIS DE JUÍZO MORAL SEGUNDO KOHLBERG

| NÍVEIS                                                                                                                                                                 | PERÍODO                                                                                    | DESCRIÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>Nível I</b></p> <p>Pré-convencional<br/>A moralidade está governada por regras externas, o que pode acarretar um castigo é considerado errado</p> | 1. Orientação para o castigo e a obediência                                                | A criança tem dificuldade para considerar dois pontos de vista em um assunto moral; tem dificuldade para conceber as diferenças de interesses. Aceita a perspectiva da autoridade e considera as consequências físicas da ação, sem levar em conta a intenção.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                                                        | 2. Orientação hedonística ingênua                                                          | Aparece a consciência de que podem existir distintos pontos de vista. A ação correta é a que satisfaz as próprias necessidades e, ocasionalmente, as dos outros, mas desde um ponto de vista físico e pragmático. Aparece também uma reciprocidade pragmática e concreta de que se faço algo pelo outro, o outro também o fará por mim.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p align="center"><b>Nível II</b></p> <p>Convencional A base da moralidade é a conformidade com as normas sociais e manter a ordem social é algo importante</p>        | 3. Orientação para o "bom menina boa menina", ou a moralidade da concordância interpessoal | A boa conduta é a que agrada ou ajuda aos outros e é aprovada por eles. Orientação para a conduta "normal", a conduta estereotipada. As boas intenções são muito importantes e se procura a aprovação dos demais, tratando de ser uma "boa pessoa", leal, respeitável, colaboradora e agradável. O indivíduo é capaz de considerar não só a perspectiva de duas pessoas, como também a das leis sociais. A conduta correta consiste em realizar o próprio dever, mostrando respeito pela autoridade e pela ordem social estabelecida para o nosso bem. A moralidade ultrapassa os laços pessoais e se relaciona com as leis, que não devem ser desobedecidas, para poder manter a ordem social. |
|                                                                                                                                                                        | 4. Orientação para a manutenção da ordem social                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                                                                        |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p align="center"><b>Nível III</b></p> <p>Pós-convencional<br/>A moralidade se determina mediante princípios e valores universais, que permitem examinar criticamente a moral da própria sociedade</p> | <p>5. Orientação para o "contrato social"<br/>A orientação legislativa</p> | <p>A ação correta tende a definir-se em termos de direitos gerais; sobre o que está de acordo na sociedade em seu conjunto. Há uma ênfase no ponto de vista legal, mas as leis não são eternas, mas sim instrumentos flexíveis para aprofundar nos valores morais, e que podem e devem modificar-se para melhorá-las. O contrato social supõe a participação voluntária em um sistema social aceito, porque é melhor para cada um e os demais que precisam.</p>         |
|                                                                                                                                                                                                        | <p>6. Orientação para o princípio ético universal</p>                      | <p>A ação correta se baseia em princípios éticos eleitos por cada um que são compreensivos, racionais e universalmente aplicáveis. São princípios morais abstratos, que transcendem as leis, como a igualdade dos seres humanos e o respeito pela dignidade de cada pessoa, não são normas concretas como <i>Os dez mandamentos</i>. Aparece uma forma abstrata de considerar as perspectivas de todas as partes e de tratar de organizá-las com princípios gerais.</p> |

Para Kohlberg, o ápice do processo de moralização é aquele em que a conduta se orienta por padrões ou princípios internos, ou seja, apresenta as características de desenvolvimento moral do estágio 6. Para esse autor, todos os homens, independentemente da cultura em que vivem, podem alcançar os níveis mais altos do raciocínio moral, desde que haja ótimas condições para o desenvolvimento sociomoral (Lukjanenko, 1995), e portanto, um dos objetivos da educação é favorecer o desenvolvimento do julgamento moral, avançando cada vez mais na evolução dos estágios, de modo a ter indivíduos progressivamente mais autônomos. Todavia, conquistar a autonomia moral, para Kohlberg, consiste em um julgamento que leva em conta princípios e determinados valores que transcendem a cultura.

Para ilustrar um pouco mais a construção desse percurso em direção à autonomia, será comentada superficialmente a maneira de raciocinar característica dos três níveis (baseado em Delvaj e Enesco, 1994; Fini, 1979; Lukjanenko, 1995; e Menin, 1995).

No nível 1, pré-convencional, o julgamento é baseado nos próprios interesses; é considerado como sendo "o certo" aquilo que a pessoa deseja ou quer e também o agir de forma a evitar uma punição. Por exemplo, numa situação em que o personagem de uma história precisaria roubar um remédio que iria salvar a vida de sua mulher, o sujeito que raciocina de acordo com o estágio 1, responde que o personagem não poderia roubar o medicamento porque poderia ir preso (evitar um castigo). Nesse estágio o sujeito ainda não considera os interesses e as necessidades dos outros. No próximo estágio (2), o direito é concebido como aquilo que vem em favor dos próprios interesses. A concepção de igualdade é estrita, numa espécie de "olho por olho, dente por dente" e o auxílio mútuo é visto como necessário para satisfazer seus desejos e necessidades. Assim, na mesma situação de roubo do remédio, o sujeito diz, por exemplo, que o furto deve ocorrer porque o personagem irá sentir muito a falta da mulher se ela morrer. Dessa forma, o nível 1 ainda é individualista, o agir é interessado, faz-se algo para receber alguma coisa em troca, ou para evitar uma punição. Um outro exemplo do nível 1 seria o da pessoa que justifica o fato de não dizer uma mentira porque "se o outro descobrir, aí as coisas pioram mais ainda para mim" (receio das conseqüências).

Para os sujeitos do nível 2, convencional, é tido como "o certo" obedecer às convenções, recomendações ou leis das pessoas que significam alguma autoridade para o sujeito, ou às normas de alguma instituição reconhecida. Nesse nível o terceiro estágio é considerado como o do "bom menino", pois percebe-se claramente que a preocupação do sujeito está voltada para ser uma boa pessoa, ser bom; pois isso é valorizado pelos outros e, o olhar ou o que o outro vai pensar dele é muito importante. A pessoa age, visando aprovação daqueles que são significativos para ela. A regra de "não fazer aos outros, o que não quer que façam para si mesmo" é compreendida de um modo concreto, como uma forma de colocar-se na "pele do outro". Nesse terceiro estágio, o certo é fazer aquilo que esperam dele. Por exemplo, na situação anterior do roubo, a pessoa considera ser errado roubar, mesmo para salvar a vida da mulher, porque "meus pais me ensinaram a vida inteira, que nada justifica o roubo". Já no estágio 4, "o certo" é cumprir a lei e manter a ordem. O raciocínio é o de que as leis foram feitas para serem cumpridas, para o bem da sociedade como um todo, mesmo que apresentem casos particulares de injustiça. É importante que não haja exceções para não quebrar a regra, lei ou norma social. Por exemplo, "não se pode roubar porque a lei não permite, mesmo para salvar a mulher, já pensou se todos o fizessem?"; ou " ... nesse caso, ele pode roubar, porque se não o fizesse sua mulher morreria, portanto, Deus irá perdôá-lo". Fica evidente que nessas duas respostas, tanto Deus quanto a lei, são as autoridades imperantes. Assim, todos devem se submeter às leis para que haja o bem comum. Os estágios 3 e 4 (convencional) são os mais encontrados no mundo todo, principalmente, no Brasil. É o raciocínio típico da pessoa que afirma: "Eu agi obedecendo às ordens. Fiz isso só porque mandaram". Assim, a consciência, o que é certo ou errado está no outro, na autoridade de quem ordena; a pessoa é heterônoma. Um outro exemplo seria o do sujeito que afirma que não se deve mentir em nenhuma situação porque "fui educado para ser honesto, verdadeiro".

No nível 3, pós-convencional, o sujeito do estágio 5 considera correto aquilo que foi contratado entre as pessoas, um acordo coletivo, porém, as necessidades individuais são levadas em consideração, mas, não isoladamente, e sim à luz das regras, normas ou leis coletivamente constituídas, que são compreendidas como resultantes de contratos que podem ser reexaminados e aperfeiçoados. Dessa forma, o cumprimento das leis é visto como necessário, pois, essas leis são contratos sociais, porém, não são mais interpretadas rigidamente como ocorre no estágio 4. Por exemplo, na situação do roubo do remédio, o sujeito pode considerar que roubar é errado perante a lei, mas nesse caso particular, existem atenuantes porque a situação do personagem era desesperadora e sua mulher corria risco de vida se não o fizesse.

Nesse estágio, o sujeito tenta coordenar a perspectiva individual com a da sociedade: "Se eu fosse o juiz, ao mesmo tempo que eu teria que considerar que o sujeito infringiu a lei, também levaria em conta o fato de ele só ter roubado para salvar uma vida, portanto, daria uma pena leve, como a prestação de serviços comunitários". Com relação à obrigação da veracidade, um exemplo de raciocínio empregado pela pessoa desse estágio é justificar o fato de que não se deve mentir, porque "a mentira quebra a confiança que é necessária existir nas relações entre as pessoas" ou porque "minha consciência não o permite". Para Kohlberg, o estágio 6 é o correspondente ao julgamento autônomo propriamente dito; a compreensão do que é certo ou justo, ou melhor, os juízos morais, são inspirados em princípio éticos e universais, mais do que em contratos sociais (justiça, igualdade, liberdade e dignidade de toda e qualquer vida humana). Nesse estágio, o roubo é visto como uma ação correta moralmente falando, porque a finalidade era salvar uma vida, e, como o direito à vida é maior do que o direito à propriedade, a ação é moralmente correta. Para os sujeitos desse estágio, não há necessidade de analisar sob a perspectiva da sociedade, visto que a ação não é moralmente errada.

Observa-se que cada estágio envolve uma transformação no modo como o sujeito pensa sobre o que é direito ou correto. Pode-se dizer em resumo que, conforme se desenvolve e vai percorrendo os estágios a perspectiva social do indivíduo torna-se gradativamente mais ampla. O sujeito avança da posição de olhar simplesmente para si próprio, até considerar uma outra pessoa; depois, considera um grupo um pouco maior, tal como sua família, os amigos ou a classe. Posteriormente, passa a levar em consideração um grupo ainda mais amplo, tal como a sociedade como um todo. Até que, finalmente, a perspectiva toma-se mais abrangente ao levar em conta a humanidade em geral (DeVries & Zan, 1998).

Foi visto que as pesquisas têm comprovado a invariabilidade da sequência e a universalidade dos estágios de juízo moral, em diferentes condições e culturas. Delval e Enesco (1994) discorrem sobre os resultados encontrados por Kohlberg e seus colaboradores em uma pesquisa longitudinal e intercultural. Essa pesquisa avaliou inicialmente o raciocínio moral de jovens nas faixas etárias de 10, 13 e 16 anos de idade. Esses sujeitos eram avaliados a cada 4 anos. No final do estudo, a menor idade dos sujeitos era 30 anos e a maior 36. A ideia era observar se, conforme os anos vão passando, as crianças vão avançando para estágios superiores do raciocínio moral ou se, ao contrário, permanecem nos mesmos estágios, ou até mesmo regredem a níveis inferiores. Nesse estudo foi comprovada a existência de uma evolução de um estágio para outro sempre na mesma ordem. Os outros resultados encontrados foram:

- o pré-convencional é a forma de raciocinar mais encontrada entre as crianças de 10 a 12 anos (80) e desse número, 85 situavam-se no estágio 1;
- os estudos longitudinais mostram que ao tomarem-se adultos, a maioria desses sujeitos (90) encontrava-se no nível convencional, ou seja, conforme foram crescendo, os sujeitos saíram dos estágios 1 e 2, alcançando os estágios 3 e 4 nas idades de 20 - 26 anos.
- essa pesquisa longitudinal mostrou que somente 10 dos sujeitos-adultos encontrava-se no estágio 5 (pós-convencional); e não foi encontrado nenhum sujeito no último estágio que é o 6; um outro dado importante é que a maioria dos sujeitos nem sequer alcançou o estágio 5 antes dos 30 anos de idade.

Ao comparar seus resultados com os de Piaget, Kohlberg "encontrou elementos da heteronomia piagetiana nos estágios

de 1 a 4 e, da autonomia, nos estágios de 2 a 6" (Feltran, 1990, p. 84). Dessa forma, a heteronomia está presente durante um maior período no processo de desenvolvimento moral.

Os estágios morais de Kohlberg apresentam algumas características principais (Feltran, 1990, pp.85-87):

- Os estágios implicam diferenças *qualitativas* do modo de pensar (estruturas) ou de resolver os problemas, portanto, são todos *estruturais* ou *sistemas organizados de pensamento*. Constatou-se a partir de um estudo longitudinal de 20 anos e também por meio de pesquisas interculturais, que em média 67 do pensamento de uma pessoa concentra-se em um estágio dominante e o restante no estágio mais próximo (aquele que o sujeito está deixando, ou ao que se dirige). Dessa forma, observa-se um *predomínio* ou uma *tendência* dos sujeitos raciocinarem dentro de um mesmo estágio, ou seja, encontraram uma maneira predominante de conceber os problemas morais e suas possíveis soluções; mas isso não significa que essa é a única forma possível.

- Os estágios formam uma sequência invariante, isto é, não há regressões (a não ser em casos excepcionais de trauma extremo), pois o movimento de um estágio para outro é sempre para frente.

- Os estágios se integram hierarquicamente, o que significa que o pensamento correspondente a um estágio mais evoluído incorpora e integra o de nível mais baixo.

- A evolução de um estágio para outro se dá através do processo de equilíbrio e auto-regulação.

Kohlberg em seu modelo evolutivo fala da construção do pensamento moral como uma forma de estruturação do significado que o sujeito outorga às regras morais da sociedade. Nestas reestruturações de significado, o autor prioriza a função evolutiva do pensamento lógico no desenvolvimento intelectual, no qual ele admite consideravelmente a importância do pensamento social. Assim sendo, organizou os estágios lógicos evolutivos baseados nas estruturas lógico-matemáticas, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é usado como modelo referencial para explicar o desenvolvimento do raciocínio moral. Dessa forma, há um dimensão cognitiva do desenvolvimento da moralidade que não pode ser desconsiderada. Para Lukjanenko (1995, p. 20), "a dimensão cognitiva do julgamento moral implica que há mudanças na forma de raciocínio ao longo do desenvolvimento, o que independe do conteúdo do problema moral analisado".

Dizer que o julgamento moral é cognitivo, significa que ele está submetido às mesmas implicações do pensamento lógico. Portanto, um nível de pensamento lógico-matemático deve corresponder a um nível ou estágio de pensamento moral; consequentemente, Kohlberg conclui que o raciocínio moral avançado depende do raciocínio lógico avançado. Para fazer julgamentos morais de níveis mais elevados, o sujeito precisa "ser capaz de fazer proposições lógicas, classificar, considerar possibilidades e hipóteses, como também deduzir implicações", o que só é possível no estágio das operações formais do desenvolvimento cognitivo (*ibid.*). Assim, a pessoa que apresenta um alto nível de raciocínio moral precisa possuir, necessariamente, um estágio lógico suficientemente desenvolvido que lhe dê tal suporte cognitivo (Feltran, 1990). Por exemplo, o raciocínio moral do sujeito que se encontra no estágio das operações concretas não ultrapassa os estágios morais pré-convencionais.

O quadro apresentado a seguir ilustra o paralelismo entre os estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget e os do desenvolvimento moral da teoria de Kohlberg (citado por Lukjanenko, 1995, p. 29).

| ESTÁGIOS COGNITIVOS                                                                                                                                                              | ESTÁGIOS MORAIS                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Pré-Operacional</i><br>A função simbólica aparece, mas o pensamento é marcado pela centração e irreversibilidade.                                                             | <i>Estágio 1 (heteronomia)</i><br>O certo e o errado são determinados pela autoridade e pela consequência física das ações.                                         |
| <i>Operações Concretas</i><br>Surge a classificação, a conservação e a seriação e o objetivo é diferenciado do subjetivo.                                                        | <i>Estágio 2 (trocas)</i><br>A interação cooperativa é baseada em simples trocas, e o certo e errado é definido como o que serve aos próprios interesses e desejos. |
| <i>Início das Operações Formais</i><br>Há o desenvolvimento da coordenação de reciprocidade com inversão e aparece a lógica proposicional.                                       | <i>Estágio 3 (expectativas)</i><br>A ênfase é dada para o estereótipo do bom sujeito e age buscando a aprovação dos outros.                                         |
| <i>Operações Formais Básicas</i><br>Surge o raciocínio hipotético-dedutivo, envolvendo habilidades para estabelecer relações entre variáveis e organizar análises experimentais. | <i>Estágio 4 (sistema social)</i><br>Busca a manutenção da ordem social por meio da obediência às leis e busca cumprir suas obrigações.                             |
| <i>Operações Formais Consolidadas</i><br>As operações tomam-se completamente exaustivas e sistemáticas.                                                                          | <i>Estágio 5 (contrato social)</i><br>O certo é definido pelos acordos mútuos estabelecidos por toda a sociedade.                                                   |

A própria definição dos estágios da moralidade como julgamentos ou raciocínios morais, demonstra que um raciocínio moral avançado depende de um raciocínio lógico avançado. Porém, como foi visto, se o desenvolvimento lógico é uma condição necessária do raciocínio moral, *não é uma condição suficiente*. A maior parte dos indivíduos encontra-se em níveis mais elevados nos estágios lógicos do que nos morais. Em estudo citado por Kohlberg, mais de 50 dos adolescentes e dos adultos avaliados eram capazes de raciocínio formal pleno, mas somente 10 desses adultos (todos operatórios formais) exibiam raciocínio fundamentado em princípios morais, ou seja encontravam-se no estágio 5 (Feltran, 1990).

Segundo Feltran (*ibid.*, p. 91) pode-se entender que "a evolução intelectual oferece suporte e é portanto indispensável ao alcance de níveis morais mais altos, ou, em outras palavras, de relações sociais mais equilibradas". Portanto, é fundamental investir em uma pedagogia que estimule o desenvolvimento cognitivo, pois todos aqueles que chegaram a um patamar mais elevado de juízo moral alcançaram necessariamente o pensamento lógico formal. Mas, o inverso não é verdadeiro, visto que a maior parte das pessoas desenvolve-se intelectualmente, mas não moralmente

Piaget, já em 1932, demonstrava esse parentesco entre as normas morais e as normas lógicas, quando afirmava que compreendia a lógica como sendo uma moral do pensamento, da mesma forma que a moral era a lógica da ação. Segundo ele, "a lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto das regras de controle que usa a própria inteligência para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva" (*ibid.*, p. 345).

Antes de concluirmos esse item, consideramos necessário apresentar algumas considerações sobre o trabalho de Kohlberg feitas por pesquisadores que analisaram sua obra e fazer alguns comentários sobre as novas pesquisas que tentam explicar o desenvolvimento moral numa perspectiva construtivista.

Kohlberg centrou seus estudos principalmente nas obras de Kant, Rawls y Habermas elegendo como objeto da moralidade a justiça. Em seus primeiros trabalhos, ele concluiu que o raciocínio moral das mulheres era de nível inferior aos dos homens. Gilligan, na década de 70, retoma essa questão, afirmando que Kohlberg não leva em consideração a ética que sustenta os vínculos pessoais e afetivos. Assim a autora elege um novo objeto da moralidade: a ética do cuidado e da responsabilidade. Para Gilligan, no nosso âmbito cultural, as mulheres manifestam maior preferência pela ética do cuidado do que os homens.

[illegible]



| <i>Desenvolvimento Cognitivo</i>         | Regras                                                                                                                                                              | Acidentes                                                                                                                                                         | O Ato de Mentir                                                                                                                                             | Justiça                                                                                        |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sensório-Motor (0 - 2 anos)              | Estágio motor. Regras não são observadas.                                                                                                                           |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                             |                                                                                                |
| Pré-Operacional (2-7 anos)               | Estágio egocêntrico. Os jogos são brincadeiras isoladas; não há cooperação ou interação social.                                                                     | As intenções não são consideradas. As crianças não levam em conta os pontos de vista dos outros; os julgamentos são baseados nos efeitos quantitativos das ações. | O critério para a mentira é a punição. Não punição = não mentira. Mentir é como ser "mau". Mentira não verdade. Falsidades são punidas porque são mentiras. | Submissão à autoridade do adulto. As punições expiatórias arbitrárias são consideradas justas. |
| Operações Concretas (7 -11 anos)         | Cooperação incipiente. Regras são observadas, embora haja pouco acordo sobre o que são regras.                                                                      | As intenções passam a ser consideradas. As crianças começam a levar em conta os pontos de vista dos outros.                                                       | As intenções decidem se uma afirmação falsa não é mentira. A verdade é tida como necessária para a cooperação.                                              | Justiça baseada na reciprocidade. Igualdade é mais importante do que autoridade.               |
| Operações Formais (após os 11 - 12 anos) | Codificação de regras. As regras são conhecidas por todos; há acordo sobre as regras; as regras podem ser mudadas por consenso; as regras são de interesse próprio. |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                             | Igualdade com equidade. A reciprocidade considera as intenções e as circunstâncias.            |

Segundo Sastre (1998, p. 152), as principais diferenças entre a ética da justiça e do cuidado são as seguintes:

A ética da justiça proíbe tratar injustamente os demais; a ética do cuidado e da responsabilidade proíbe, além disso, abandonar alguém em situação de necessidade; a ética da justiça está centrada na igualdade dos seres humanos, no que estes têm em comum; suas normas são a igualdade formal e a reciprocidade, e seus sentimentos morais: o respeito, o dever, o mérito e a dignidade. A ética do cuidado, ao contrário, considera a todos e cada um dos seres humanos como indivíduos concretos, com necessidades, motivações e desejos pessoais. Rege-se pela equidade e pela reciprocidade complementar; suas categorias morais são a responsabilidade, a vinculação e a colaboração, e os sentimentos que a caracterizam são o amor, o cuidado, a simpatia e a solidariedade.

Uma das críticas feitas a Gilligan é que, para a autora, as mulheres consideram unicamente o cuidado, não afirmando que as mulheres *também* levam em conta o cuidado, o que faz uma grande diferença.

As novas correntes ampliam essa discussão, atentando para a importância das relações interpessoais na construção da moralidade. "Para B. Benhabid não se trata de opor a justiça ao cuidado, nem o outro universal ao outro concreto, mas de construir uma teoria moral que permita reconhecer a dignidade do outro generalizado mediante o reconhecimento da identidade moral do outro concreto" (*ibid.*).

A autora acredita que uma mesma situação, realidade, vivência pode ser enfocada de diversos pontos de vista. Cada sujeito pode ver soluções, perspectivas ou motivações distintas. Há aspectos dos conflitos morais que remetem às normas que regulam as relações entre as pessoas; outros referem-se a comportamentos que são manifestados por pessoas em litígio e outros ainda dizem respeito a vivências internas.

Assim, por exemplo, as condutas consideradas moralmente transgressoras constituem a cara visível de um conflito; os pensamentos, emoções e desejos dos protagonistas são sua cara oculta, e a normativa social é o elemento com o qual se tenta comparar a transgressão quando se faz uma avaliação moral (*ibid.*, p. 153).

Sastre considera que os primeiros estudiosos do desenvolvimento moral (como Kohlberg) preocuparam-se principalmente com a análise de como o sujeito concebe a normativa social, enfatizando a vertente externa do conflito, em detrimento da vivência interna. Com seus estudos, Gilligan apresenta um novo enfoque, colocando em relevo a importância dos vínculos interpessoais, mudando assim, o ponto de vista do desenvolvimento moral. Entretanto pode-se afirmar que, atualmente, está havendo uma outra mudança de perspectiva que, segundo a pesquisadora, "promete ser tão rica e plena de possibilidades como a anterior, posto que permitiu desvelar o papel das emoções no desenvolvimento da moralidade". Os novos estudos nessa área consideram que são as experiências vividas pelo sujeito que lhe permitem ir elaborando relações cada vez mais estáveis entre fatos e emoções.

Um passo importante no desenvolvimento moral é a compreensão de que sob uma mesma categoria de fatos subjazem emoções similares. A tomada de consciência dessas regularidades facilita a antecipação do estado emocional subsequente aos comportamentos. Saber antecipar as emoções que surgem das possíveis regulações entre os desejos próprios e os dos demais, marca outro passo no desenvolvimento moral (*ibid.*).

A partir dessas pesquisas recentes que tentam explicar o desenvolvimento moral numa perspectiva construtivista, pode-se concluir que, em seu conjunto esses modelos teóricos mostram que "a moralidade não é nem o resultado cego de emoções irracionais, nem um conjunto feito de princípios racionais" (...). Assim sendo, "a educação moral é, pois, um terreno privilegiado para trabalhar pensamentos e sentimentos em um só ato de conhecimento" (*ibid.*, p. 155).

### Considerações sobre o juízo e a ação moral

Outro aspecto importante que deve ser abordado é sobre a relação entre juízo e ação moral.

Foi visto que Piaget refere-se ao julgamento e não à conduta moral. Da mesma maneira que o desenvolvimento cognitivo não leva necessariamente ao desenvolvimento moral, o julgamento moral elevado não significa que o sujeito terá uma ação moral coerente com seu juízo (Del val & Enesco, 1994, p. 94). Retomando à obra de Kohlberg, encontra-se a seguinte afirmação:

Se o raciocínio lógico é uma condição necessária, porém não suficiente para o amadurecimento do juízo moral, o amadurecimento do juízo moral é uma condição necessária, porém não suficiente, para o amadurecimento da ação moral. Não se pode seguir os princípios morais se eles não são entendidos (ou não se crê neles). Entretanto, se pode raciocinar em termos de princípios e não viver de acordo com esses princípios.

Portanto, segundo esse autor, apesar da maturidade do julgamento moral ser condição necessária, somente esta não é suficiente para a maturidade da ação moral. Feltran (1990, p. 93), esclarece que "raciocinar em termos de princípios morais não garante a expressão dos mesmos na prática". Essa autora explica que o raciocínio, ou julgamento moral, e também a conduta moral caracterizam-se por terem forma e conteúdo; e por "serem inseparáveis, no entanto destacáveis". Ressalte-se ainda que a ação moral é determinada por fatores psicológicos internos em interação com o social, manifestando-se como função de normas e processos grupais.

Piaget (1932/1948) considera essencial para se compreender a ação moral, o sentimento do bem e a consciência do dever (mas pode haver deveres imorais). O indivíduo heterônomo possui a moral do dever puro, isto é, o dever é emanado de alguém superior a ele, de uma autoridade, característico do respeito unilateral. Para ele, o ideal deve ser interno, que obrigue a consciência do indivíduo, que o leve a agir de maneira autônoma, de acordo com o bem. Desse modo, Piaget acredita que a integração entre ação e juízo moral só será possível, "quando o sujeito se sentir obrigado racionalmente, por uma necessidade interna, a agir moralmente, de acordo com os princípios universais de justiça e de igualdade" (Araújo, 1996, p. 110).

É certo também que, ao agir, a "qualidade moral" do ambiente social em que o indivíduo está cercado (ou seja, a atmosfera moral do grupo em que tem lugar a conduta) e a educação moral recebida, podem influenciar sua decisão. Para Freitag (1992, p. 13), a ação moral pressupõe "um sujeito de ação livre, dotado de vontade e razão, capaz de controlar e orientar os seus atos segundo certos critérios e princípios, disposto a assumir conscientemente as consequências desses atos, responsabilizando-se por eles".

Segundo Kohlberg, algumas condições são necessárias para que os princípios ou valores se traduzam em uma atitude moral coerente: a situação específica em que o sujeito irá atuar e suas influências; os motivos e os sentimentos do indivíduo; as características da própria pessoa (como a capacidade de autocontrole) e a firmeza de sua vontade para atuar de acordo com esses princípios. Delval e Enesco (1994) consideram que, para algumas pessoas, o fator "firmeza de vontade" (para atuar de acordo com os princípios) pode ser erroneamente entendido como virtude. Porém, ao analisar melhor, encontram-se inúmeras situações em que "a firmeza de caráter se traduz, na ação real, em condutas absolutamente indesejáveis para a humanidade" (p. 94). Os autores citam como exemplo os criminosos de guerra, que costumam ter grande firmeza de caráter ao colocarem em prática suas normas, enquanto que se tivessem certa "debilidade"

(sensibilidade ao próximo), esta poderia tê-los modificado evitando, com isso, muito sofrimento. Assim sendo, todas as variáveis mencionadas são importantes para explicar porque às vezes uma pessoa age coerentemente com seus princípios morais, e outras vezes não, mas, a *única variável*, que pode ser considerada como *intrinsecamente moral da conduta* (ação moral) é o *juízo moral*. Deste modo, para Kohlberg, quanto mais elevado for o raciocínio moral, ou o estágio de consciência moral, mais estes sujeitos tendem a apresentar a ação moral coerente com esses juízos, ou seja, tendem a um comportamento democrático, que respeita ao outro, recíproco e justo.

Kohlberg, na tentativa de explicar essa complexa relação entre o juízo e a conduta delineia a hipótese de que, para que "levemos a cabo" uma ação moral, seriam necessários três passos ou questões (Delval & Enesco, 1994, p. 156):

1. Que façamos um juízo deontológico sobre a situação (se a situação é justa ou injusta, se é moralmente correta);
2. Que julguemos nossa própria responsabilidade nessa situação moral (somos responsáveis pelo que acontecer se decidirmos atuar de uma maneira ou de outra?);
3. Levemos a cabo (concluir).

As pessoas que raciocinam nos estágios 3 e 4 não se consideram responsáveis pelo que acontecerá se decidirem tomar uma ou outra atitude (questão 2); já no nível 3 (estágio 5), verificou-se que a pessoa passa a reconhecer sua própria responsabilidade *em fazer ou não fazer* algo. "Portanto, a probabilidade de que os sujeitos *convencionais* atuem de acordo com seu juízo deontológico é bem mais escassa que nos *pós-convencionais*, posto que faltará esse segundo passo que implica em assumir uma responsabilidade nas decisões que se tomam" (*ibid.*). Assim sendo, na medida em que o pensamento do sujeito se aproxima do nível pós-convencional aumenta a coerência entre o juízo e a conduta moral (porém, ainda não é possível prever com certeza a conduta de uma pessoa a partir de seus juízos morais).

Delval e Enesco (1994, p. 160) consideram que os resultados de inúmeras pesquisas indicam que "o desenvolvimento social é um desenvolvimento de uma conduta e um pensamento que se estão influenciando mutuamente", portanto não se pode afirmar que constituem compartimentos desconexos, havendo uma correlação positiva entre o julgamento e a ação moral.

De La Taille (1998) também apresenta alguns resultados de estudos recentes sobre o sentimento de obrigatoriedade que leva o indivíduo a agir coerentemente com seus juízos. Essas novas abordagens evidenciam que "as pessoas altamente morais experimentariam uma forte relação entre moralidade e identidade e, para elas, agir moralmente equivaleria a agir coerentemente com a imagem que têm de si, agir para preservá-la" (p. 84). Mas, acrescenta o autor, "o fato é que, até hoje, não há o menor sinal de unanimidade a respeito dessas explicações, e a honestidade intelectual deve nos levar à humildade: o mistério persiste". O juízo moral do professor e o ambiente sócio-moral da sala de aula

A correlação positiva entre juízo e conduta exposta acima foi, de certa forma, comprovada por Lukjanenko (1995) em sua pesquisa de mestrado, quando verificou se o julgamento moral do professor influencia ou não as relações estabelecidas em sala de aula. A autora avaliou o julgamento moral de 20 professores de escolas de ensino fundamental e ensino médio e observou o ambiente sócio-moral existente nas classes.

O quadro a seguir apresenta as características encontradas no ambiente de sala de aula (*ibid.*, p. 125)

### NÍVEL I

As relações estabelecidas são de coação:

- O professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da sala de aula;
- Ocorrem punições e advertências;
- Não há regras, a ordem é imposta, a disciplina é "forçada".

Os alunos são dependentes;

- Não há diálogos ou trocas de pontos de vista, não há respeito mútuo, enfim, não há relações de cooperação;
- As atividades são rotineiras, como: leitura, cópia, ditado, exercícios com modelo. Não há desafios;

Frase que se repete: "Cada um deve tomar conta da sua vida".

### NÍVEL II

As relações são poucos coercitivas, mas não são cooperativas:

- O professor centraliza, manda e dirige todos os acontecimentos da sala de aula;
- Quase não ocorrem punições e advertências;
- Não há regras, não há disciplina. A ordem é solicitada pelo professor, com chamadas de atenção. Os alunos são dependentes;
- Há a tentativa de diálogo, mas voltado a atender às expectativas do professor. Não há respeito mútuo, o professor é autoridade e cabe aos alunos obedecer;
- O professor explica, ensina, pergunta e responde, os alunos só ouvem;
- Há um compromisso do professor com o conteúdo, com o tempo e com a produtividade;
- As atividades não são desafiadoras e não há interesse com os processos de aprendizagem. Frase que se repete: "Vamos lá gente, senão não vai dar tempo".

### NÍVEL III

As relações são quase isentas de coação e há indícios de cooperação:

- O professor centraliza tudo, mas como orientador do trabalho. Não dá tudo pronto e o aluno participa. Professor e aluno falam e ouvem uns aos outros;
- Há diálogo, há troca;
- Não há regras, mas o ambiente é disciplinado. Há um respeito mútuo nascente;
- Há sistematização, há transmissão, há compromisso com o conteúdo, mas há preocupação do professor em saber se os alunos estão aprendendo;
- As atividades são mais interessantes e o material utilizado parece mais adequado.

Nesse estudo, Lukjanenko estabeleceu uma relação entre o estágio de juízo moral do professor e os comportamentos por eles apresentados na classe. Os resultados dessa relação estágio e comportamento do professor são apresentados a seguir (pp. 38-41):

**Estágio 1** O professor com raciocínio moral neste estágio, está preso a problemas físicos e soluções físicas. Associa a desobediência ao castigo e imagina castigos desproporcionais às faltas cometidas; acredita, por exemplo, que se o aluno escrever cem vezes: "não devo conversar na sala de aula", resolverá o problema. O princípio que mantém a ordem na sala é a obediência ao professor. Ele não reconhece os direitos e os sentimentos dos alunos e acredita que o problema se acaba quando se administra o castigo. Estabelece relações de coação;

**Estágio 2** Percebe que o ponto de vista dos alunos é diferente do seu, mas está voltado a seu próprio interesse; faz

o que lhe interessa, não importa o que o diretor ou os outros lhe digam. Por exemplo, se acredita que se aprende a escrever copiando, continuará dando cópia e pode pensar: "quando eu era aluno meus professores me tratavam assim, agora chegou a minha vez", e repete o processo porque acha justo. As regras da escola podem ser mudadas só se lhe convier. Se um aluno causar-lhe algum problema, este professor não verá mal algum em castigar a classe toda, porque ele não vê que os dois (professor e aluno) estão inseridos num contexto maior que é o da turma. Estabelece relações igualitárias, pode, aparentemente, tentar tratar o aluno como igual, como amigo, mas não aceitará este tipo de troca quando sua autoridade estiver em jogo;

**Estágio 3** O professor sai da relação professor x aluno e muda sua perspectiva. Ele começa a pensar em como o grupo reagirá diante de seu trato com os outros. Preocupa-se, neste estágio, com o sentimento do grupo: "O que dirão as crianças e seus pais? Será que o diretor vai aprovar? O que dirão seus colegas?" A relação, aqui, deixa de ser movida por um interesse pessoal e individual do professor para implicar em um conhecimento mútuo. Para o professor o justo é manter boas relações com o diretor, com os pais e com as crianças. Sua relação já não deverá ser tão coercitiva, mas também não será cooperativa, porque neste estágio o indivíduo ainda está preso às expectativas dos outros, e o professor, como autoridade, deverá ajustar estas expectativas para manter a ordem no grupo e não prejudicar ninguém;

**Estágio 4** O professor adota a perspectiva da Escola, da Direção. "Estou cumprindo ordens", ele pode dizer para justificar alguma falta cometida com seus alunos. Obedece às regras e leis da escola sem contestar, nem pensa em mudá-las. O imperativo neste estágio é manter a lei e a ordem social. Justiça é a administração regular e uniforme da lei. É um princípio para a ordem da escola e não para a escolha pessoal. Acredita que qualquer sociedade está ligada por acordos sociais e morais e na escola também, deve-se seguir fielmente suas leis, porque qualquer ação que rompa com estas leis ameaça a solidariedade e coesão de tal sistema. Às vezes, pode sentir-se em conflito diante de casos extremos que envolvam outras regras sociais fixas, mas a tendência é agir para cumprir com suas obrigações, dentro das normas estabelecidas. É um raciocínio equilibrado, mas não é adequado para enfrentar situações nas quais o sistema de leis entra em conflito com os direitos humanos básicos. O professor pode por exemplo, não dar trabalhos em grupo porque aumenta o barulho, e a ordem da escola é silêncio; ou ele pode, até, dar trabalhos em grupo, seguindo uma proposta pedagógica por obediência ou cumprimento de obrigação, o que demonstra falso equilíbrio;

**Estágio 5** O professor é consciente de que há diferentes perspectivas e valores, e que os valores são relativos. As leis e as regras devem ser defendidas para preservar a ordem social, porém elas podem ser mudadas. O professor centra-se na elaboração de leis e regras novas e que siga a lei de sua consciência, luta pela justiça. Para ele não importará se o diretor estabelecer, por exemplo, uma sanção expiatória ou obrigá-lo a agir de determinada maneira. Ele terá argumentos morais para se justificar com o diretor, pois ele tem, neste estágio, princípios internos. Estabelecerá um ambiente na sala cujas regras sejam feitas junto com os alunos, e que garantirão os direitos e deveres de cada um. A ênfase está no respeito pela escola e no respeito a si próprio;

**Estágio 6** No estágio 5 vê-se que o professor considera o ponto de vista moral próprio e o legal da escola, no 6 ele vai pela consciência e considera o ponto de vista moral. Sua preocupação é com princípios morais autônomos. Segue o que considera correto. Se as leis da escola estão em conformidade

com seus princípios, segue-as; mas se tiver alguma diferença entre a lei e a consciência, a última predomina. Centraliza-se no princípio de justiça: cada pessoa tem o direito de ser considerada como igual em qualquer situação, não apenas naquelas codificadas pela lei. O professor com as perspectivas dos estágios 5 e 6, provavelmente, promoverá um ambiente cooperativo.

A partir dessas análises, cruzando o nível de juízo moral do professor com a "atmosfera sócio-moral" de sua classe, comprovou-se a sua hipótese inicial de que *os professores que apresentaram um nível de julgamento moral mais elevado proporcionam um ambiente mais "cooperativo" em suas classes e os professores com um nível menos elevado de juízo moral proporcionam um ambiente menos "cooperativo"*. Esse resultado é muito significativo para quem trabalha com a formação de educadores, visto que estes assimilam os objetos de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e moral, e esse fato não pode ser desconsiderado. Assim sendo, durante os cursos de formação ou aperfeiçoamento, faz-se necessário favorecer a participação ativa do educador, estimulando a ação do sujeito sobre o objeto e da ação do objeto sobre o sujeito, expondo-o a situações-problema e trocas de experiências, visto que, o juízo moral desenvolve-se na medida em que as pessoas se confrontam com os problemas sociais e experienciam conflitos morais.

#### **O AMBIENTE SOCIOMORAL DA SALA DE AULA E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE INFANTIL**

Araújo (1993) estudou o papel do "ambiente cooperativo" na sala de aula no desenvolvimento da autonomia moral na criança. Ele acompanhou durante um ano três salas de pré-escolas, sendo duas municipais e uma particular. Uma das classes municipais era construtivista e trabalhava com o Proepre, Programa de Educação Infantil, há dois anos. A professora construiu na classe um "ambiente cooperativo", em que as crianças tinham liberdade para decidir, trabalhavam com atividades diversificadas e em pequenos grupos, planejavam e avaliavam o dia de trabalho, tinham seus interesses respeitados, numa atmosfera livre de pressão e coerção. Nessa classe, as regras eram combinadas por todos, a interação social era valorizada, e quando necessário, a professora empregava apenas as sanções por reciprocidade, não se valendo de recompensas ou punições. As outras duas eram

"tradicionais", com a professora no papel de figura central da classe, em uma atmosfera mais autoritária. Autoritária, não no sentido tradicional de autoritarismo, mas sim, no sentido de ser a docente quem determinava o que era para ser feito, tomava as decisões, ensinava, resolvia os problemas pelas crianças, valia-se de sanções punitivas e prêmios, "dirigia" os trabalhos da classe e não favorecia a interação social entre as crianças. Enfim, o ambiente não proporcionava muitas oportunidades para o aluno construir sua autonomia moral e intelectual. Na pré-escola proepreana em que as crianças vivenciaram um ambiente cooperativo, elas apresentaram um nítido progresso no desenvolvimento do juízo moral, mostrando-se mais autônomas. Esse resultado confirma que o nível socioeconômico dos sujeitos não interfere no desenvolvimento da moralidade. Segundo Araújo, o fator que parece favorecer o desenvolvimento moral é "o tipo das relações sociais presentes no ambiente vivenciado pela criança, se cooperativo ou autoritário" (1994, p. 4). Tais resultados estão em conformidade com os encontrados por Bzuneck (1975), que em suas pesquisas concluiu que o nível socioeconômico não tem papel significativo no desenvolvimento da moralidade; para esse autor o que parece interferir nesse desenvolvimento também é o tipo das

interações estabelecidas e de papéis assumidos nos ambientes em que a criança vive.

Araújo vem realizando um estudo longitudinal, acompanhando as crianças que fizeram parte de sua pesquisa em 1993. Essas crianças ingressaram no ensino fundamental em escolas "tradicionais", em que prevaleciam as relações de coação e respeito unilateral, e a "obediência" às regras era conseguida a partir do uso sistemático das recompensas e punições. Os autores têm investigado se os alunos que saíram da pré-escola em que o ambiente era cooperativo, mantiveram-se mais autônomos ou não, após alguns anos vivenciando um outro tipo de relação na escola. Para isso, está sendo avaliado o desenvolvimento moral dessas crianças depois que saíram da pré-escola; essa avaliação já ocorreu por duas vezes: uma após um ano de ingresso na primeira série e a segunda quando essas crianças estavam na 3ª série (1994; 1996a). A partir da análise dos resultados encontrados, constatou que as crianças que vivenciaram um ambiente cooperativo na pré-escola, mantiveram um nível de desenvolvimento do juízo moral mais autônomo, quando comparadas àquelas que participaram de uma pré-escola tradicional, "apesar das mudanças nas características das relações estabelecidas entre elas e os adultos no novo ambiente escolar" (1994, p. 27). Em suas conclusões Araújo afirma que a conquista da autonomia pela criança, a partir da experiência democrática efetivamente vivenciada, subsiste de alguma forma em ambientes escolares mais autoritários. Todavia, nessa segunda avaliação (após três anos frequentando a escola tradicional), Araújo (1996a) chegou também à conclusão de que todas as crianças apresentaram um certo desenvolvimento em direção a uma maior autonomia no juízo moral, e tal fato "parece confirmar a existência de um fator maturacional influenciando ('ainda que mais lentamente'), mas não determinando, esse desenvolvimento. Para Piaget, esse fator está relacionado à redução do egocentrismo infantil" (p. 128).

Bagat relata uma pesquisa feita em 1984, em que aparece claramente a dependência da autonomia moral não apenas relacionada ao desenvolvimento cognitivo da criança, mas principalmente, segundo a autora, vinculada a uma educação democrática e isenta do uso incondicionado e acrítico de punições físicas. Essa pesquisa confirmou a hipótese de que o estilo educativo podia favorecer ou inibir na criança a passagem da heteronomia para a autonomia moral. Em seus trabalhos, Bagat (1984) comprovou que educadores *pouco* dogmáticos (autoritários, centralizadores, donos da verdade) auxiliam mais efetivamente o desenvolvimento do senso de responsabilidade nas crianças, demonstrando que um modelo educativo aberto e democrático pode desenvolver nestas a capacidade de julgar autonomamente. Essa autora conclui, portanto, que os "modelos educativos podem acelerar, diminuir, criar 'espaçamentos' na passagem da heteronomia para a autonomia moral" (*ibid.*, p. 56).

De Vries e Zan (1995) afirmam que os resultados das pesquisas que têm realizado indicam que, se comparadas com crianças que viveram em ambientes escolares mais autoritários, as crianças que interagiram com um ambiente escolar "construtivista" (como as autoras o denominam) apresentam um avanço no desenvolvimento sócio-moral; resolvem seus conflitos de maneira mais adequada, e estabelecem interações mais amigáveis e cooperativas com os colegas.

O docente pré-escolar tem a natural preocupação de saber como será a adaptação, no ensino fundamental, da criança que foi orientada por ele, e se todo o trabalho realizado foi válido, já que depois ela ingressará em uma escola tradicional. Os resultados encontrados por esses pesquisadores, de certa forma, diminuem tal preocupação, pois mostram que aquilo que foi investido na criança durante a educação infantil, não



será "perdido", muito pelo contrário, mesmo que depois ela passe a frequentar uma escola onde o ambiente seja mais autoritário. Todavia, por mais que se crie um ambiente cooperativo sócio-moral na escola ao longo da vida, nada garante que a criança atingirá a autonomia (mesmo porque depende também da qualidade dos outros ambientes: familiar, amigos, etc., nos quais a criança irá interagir). Além do fato de não podermos desconsiderar o papel do sujeito nessa interação, superestimando o meio (empirismo); contudo, se o professor não propiciar um ambiente estimulador, com certeza essa conquista tornar-se-á mais difícil.

É interessante notar que as próprias crianças percebem as diferenças entre os dois tipos de ambiente escolar, cooperativo e autoritário. Pudemos constatar isso na pesquisa piloto que realizamos com alunos das classes que fizeram parte desse projeto e que ingressaram em escolas tradicionais de ensino fundamental. Falando sobre suas experiências na antiga 1 a série, manifestavam, no mínimo, uma certa decepção, afirmando por exemplo:

FEL, terceira semana de aula:

Lá a gente não pode fazer nada. Não pode conversar, tem que ficar sentado quietinho. A gente só pode ficar numa carteira, não pode ficar mudando. Você sabia que a "tia" me pôs de castigo? Não conta para minha mãe, não ... ( ...) A gente não pode nem ir no banheiro sem pedir ( ...) Meu irmão já tirou até "Parabéns", eu ainda não porque eu num faço direito, mas vou fazer uma lição bem bonita para tirar "Parabéns".

P AT, seis meses de aula:

Na minha classe a professora grita com a gente. Não precisa, é só conversar igual nós fazíamos antes. Tem que fazer tudo do jeito que ela quer. ( ...) A professora mandou um bilhete para minha mãe porque não fiz a lição. Ah, ela quer que eu fique fazendo um monte de ba, be, bi... mas, eu não gosto de ficar escrevendo essas coisas.

FER, dois meses de aula:

Na primeira série a gente faz lição. A professora falou que agora acabaram as brincadeiras, que a gente vai ter que estudar, porque nós não estamos mais no prezinho ... Lá tem que fazer muita lição com a mão ... E nada de ficar conversando ou jogando os jogos.

Pesq.: "E você acha que aprende mais fazendo 'lição com a mão'?"

FER: É mais chato, mas a gente tem que aprender para não ficar burro, não é?

SAM, que chegou a frequentar um mês de aula na 1ª série, mas voltou à pré-escola porque a professora julgou que o garoto não estava se "adaptando", por ser ainda "imaturo".

Pesq.: "Você acha que no ano que vem, no primeiro ano vai haver regras?"

SAM: Não ( ...) Porque lá quando a gente faz bagunça, eles colocam no castigo direto.

Por outro lado, nem sempre os professores veem com "bons olhos" as crianças egressas de classes de educação infantil construtivistas. Alguns acham que essas crianças são desobedientes, falam demais, são mal-educadas. Provavelmente, um dos motivos da "desobediência", seria porque, antes, a criança legitimava a regra por contrato, participava de sua elaboração e conseguia perceber sua necessidade; depois, quando passa para um ambiente educacional autoritário em que as regras e normas de conduta são impostas, e nem sempre são claras, elas desobedecem-nas porque não as legitimam mais (De La Taille, 1995). Porém, muitas características que são apresentadas como negativas pelos professores, vemos como positivas do ponto de vista moral e cognitivo.

Sabemos que não é fácil para o educador construir um ambiente cooperativo em sua sala de aula. Inúmeros fatores dificultam a realização desse trabalho pelo professor, como

por exemplo, o desconhecimento de como o ser humano aprende, como a criança desenvolve-se em todos os aspectos e de como ele pode auxiliar esse processo. Sem esse conhecimento fundamental, o educador não consegue atuar de maneira a favorecer o desenvolvimento. O que acontece muito, e gera enorme insegurança no trabalho docente, é que os especialistas em educação invalidam aquilo que o professor conhece, dizem que tal procedimento não é certo, que determinado método é ineficaz, que sua postura deveria ser outra. Porém, ao desqualificar ou questionar o trabalho do educador, nem sempre apresentam uma outra opção para substituí-lo, não oferecem alternativas, instrumentos que auxiliem sua prática pedagógica. Ou estudam teorias, estudo esse fundamental para embasar o trabalho didático, mas não fazem a necessária relação com a prática em sala de aula. Por exemplo, o educador sabe que não deve se valer de castigos e ameaças, mas o que fazer diante de um mau comportamento? O docente possui assim, uma carência de procedimentos pedagógicos adequados, refletidos e embasados numa teoria científica, que o instrumentalizem em seu trabalho diário com as crianças.

Kamii (1982), acredita que a mudança do ensino tradicional para o construtivista levará muito tempo, em parte porque o ensino construtivista "é o ensino mais difícil jamais inventado". A teoria piagetiana é uma teoria muito extensa e complexa. E não é possível ser construtivista se não a conhecer. E não há como simplificá-la ou ensinar receitas. As pessoas consideram-se construtivistas sem sequer conhecer parte da teoria epistêmica de Piaget. Talvez, em virtude da complexidade dessa teoria, alguns educadores restringem o construtivismo a somente algumas áreas, como por exemplo, às pesquisas de Emília Ferreiro. Não raro, são encontrados alguns professores que, somente pelo fato de utilizarem um material didático que se "autointitula construtivista" julgam-se construtivistas. Outros professores demonstram ter uma compreensão ainda reducionista ou equivocada do construtivismo, acreditando que o mesmo se aplica ou "dá certo" apenas com algumas turmas ou em algumas escolas que apresentam melhores condições para esse trabalho. Alegam que determinada turma não sabe trabalhar em grupo, que outra não está acostumada a ter liberdade, que a escola não é favorável, que o espaço físico não é adequado, etc. Com relação a isso, Fortuna (1996, p. 10) considera que:

A criança não nasce construtivista, o que explica que mesmo os procedimentos em sala de aula - de estudo, participação e troca - são *construídos*. O professor não pode exigir da criança que saiba organizar-se para um passeio, sem que ela tenha oportunidade de aprender como se faz isto. A frase "com esta turma não é possível ser construtivista" é uma falácia, pois insinua, aprioristicamente, que algumas turmas *são* de um jeito e outras *são* de outro, desprezando que mesmo a postura construtivista, como já foi dito, é *construída*.

Ao deparar-se com o estudo da teoria construtivista, alguns educadores afirmam que essa teoria vem de encontro com a forma pela qual acreditavam que as crianças aprendiam. Observa-se que as implicações pedagógicas decorrentes desses estudos são recebidas com entusiasmo, pois são coerentes com suas práticas educacionais, ou seja, já faziam parte da elaboração intrínseca de seu fazer em sala de aula. Entretanto, é comum observar também que, num primeiro momento, muitos professores ficam incôgnitos, descrentes, querem "ver para crer", tendo uma postura de resistência ao novo e de defesa de tudo que já sabem. O que é natural, visto que, passam a sentir-se inseguros diante de um novo caminho, no qual não há receitas prontas, nem "manuais de instruções" a serem seguidos. É muito mais fácil e menos arriscado seguir as instruções de um manual do professor, dar aulas lidas,

distribuir apostilas e folhas de exercícios. Kamii (1982, p. 6) esclarece que "a autonomia como meta da educação é preferida por alguns pais, alguns professores e algumas autoridades. Porém, a grande maioria prefere a abordagem tradicional do *já experimentado* e aprovado".

Brooks e Brooks (1997) consideram que ter como principal preocupação a "aprendizagem" do aluno (isto é, o compromisso com o ensino do currículo e não com a criança) é um dos motivos pelo qual alguns professores resistem à pedagogia construtivista. Para esses educadores não há razões para mudar pois seus enfoques atuais parecem funcionar bem para seus alunos; ou seja, "seus alunos tomam notas compreensivas e passam em testes importantes; atuam bem em gabaritos; completam tarefas caprichadamente e a tempo; escrevem relatórios bem estruturados e pesquisados, individualmente ou em grupo; e recebem notas boas por seus trabalhos" (p. 113). Os autores compreendem que se tomar um professor que ajuda o aluno muito mais a "buscar" e "pensar" do que "seguir" e "obedecer", é desafiador e, de muitos modos, amedrontador.

Professores que resistem à pedagogia construtivista o fazem por razões compreensíveis: a maior parte deles não foi educada nestes ambientes e nem capacitada para ensinar dessa maneira. A mudança, portanto, parece enorme. E, se as práticas instrutivas correntes são encaradas como funcionando, há pouco incentivo para experimentar novas metodologias - mesmo quando a pedagogia envolvendo as novas metodologias é atraente (*ibid.*).

Outros professores compreendem, erroneamente, que o construtivismo como teoria ou aplicado na sala de aula é uma grande bagunça. Demonstram a preocupação em não abrir mão das estratégias disciplinares empregadas e da forma como ensinam, pois estas funcionam para manter o domínio sobre a classe.

Estes professores tendem a se preocupar mais com a questão de administração comportamental do que com a aprendizagem dos alunos, e eles estão temerosos de que o enfoque construtivista desgaste em parte seu controle. Quando uma professora organiza a dinâmica da sala de aula de forma a que ela seja a única a determinar o que está "certo" na mesma, a maioria dos estudantes aprende a se conformar com as expectativas sem críticas, a abster-se de questionar as diretrizes da professora, a pedir permissão da professora para se movimentar na sala e a olhar para ela em busca de avaliação julgadora. O resto se desobriga. Dar aos alunos o poder de construir seus próprios entendimentos, então, é percebido por estes professores como uma quebra ameaçadora do pacto hierárquico não-escrito, mas amplamente entendido, que vincula professores e alunos (*ibid.*)

Certos professores argumentam que embora considerem interessante o ensino construtivista, estão presos demais à forma tradicional na qual planejam e executam suas aulas, enraizados demais em suas carreiras de ensino para rever tudo que conhecem e reconstruir suas práticas pedagógicas. Explanam sobre os anos de experiência que possuem, talvez esquecendo que em qualquer processo educativo é necessário planejar, executar, avaliar, reestruturar, estudar, modificar, etc. Muitas vezes, o professor teve, na verdade, somente um ano de experiência, repetida durante muitos anos ... Kamii (1982) receia que o caminho mais suave para adotar a educação construtivista seja esperar que a geração mais velha se aposente, abrindo vagas para a geração mais jovem.

A educação construtivista requer que o professor compreenda profundamente como a criança constrói o conhecimento e como se desenvolve em todos os seus aspectos, ele precisa perceber os caminhos do seu raciocínio, o que ela compreende, e apresentar questões que a desequilibrem, que gerem conflitos cognitivos, e que propiciem objetos adequados para a criança agir na busca do

equilíbrio. É necessário que o professor compreenda o que a criança está pensando e como ela é. O autoritarismo do adulto terá que ser minimizado, e o uso de sua autoridade precisa ser muito bem administrado, visando auxiliar a criança na construção de sua autodisciplina. Trabalha-se com o raciocínio (sistemas lógicos) e não *apenas* com conteúdos. Seguir uma orientação construtivista é muito mais do que simplesmente encontrar formas prazerosas de "ensinar os conteúdos". Assim como as crianças que, por não compreenderem as regras impostas externamente e não elaboradas pela consciência (como a noção de verdade e mentira), demonstram uma obediência superficial às regras, os educadores, que ainda não conseguem compreender completamente o construtivismo (que é difícil, complexo e exige muito esforço, estudo e todo um processo de reconstrução interior), só conseguem aplicá-lo superficialmente ou de uma maneira distorcida, refletindo uma assimilação deformada da teoria piagetiana. Se os professores compreendessem a aprendizagem ou a construção do conhecimento e o desenvolvimento cientificamente, a pedagogia poderia sair do atual estágio rudimentar do decidir e do agir pedagógico embasados no senso comum.

É fundamental que o professor que pretenda seguir uma orientação construtivista busque adquirir o hábito do estudo teórico (o que já significa um grande obstáculo para a maioria), procurando fazer a ponte dessas descobertas com sua prática pedagógica, onde irá confrontar o que encontra nos estudos com aquilo que vive em sala de aula. Ramozzi-Chiarotino, em comunicação pessoal, afirmou que "a teoria piagetiana é difícil e não se pode fazer nada com relação a isso. Não podemos caricaturá-la ou simplificá-la. Nós temos o hábito de abandonar a teoria, priorizando a prática". É um processo desgastante e árduo, visto que, as transformações são internas e ninguém modifica-se de uma hora para outra. Todavia, é também "um caminho sem volta", como afirmou uma professora, "as mudanças são inevitáveis: mudei não somente no trabalho com meus alunos, mas com relação a mim mesma, com minha família, com a sociedade ...". Para isso, primeiramente, é necessário que o professor supere a defesa inicial que se apresenta, geralmente, na forma de descrença ou negação, e acredite na teoria, ou melhor, que acredite na possibilidade de que aquilo que está sendo estudado possa acontecer, para que possa confrontar o estudo com a prática, estabelecendo relações, chegando a conclusões por si mesmo. Quanto mais estudo, conhecimento, preparo, mais as decisões sobre o "fazer" do educador, deixam de fundamentar-se principalmente no senso comum, passando a ser embasadas no conhecimento científico de como a criança desenvolve-se e como ela aprende. Assim sendo, progressivamente, o educador estará ampliando sua *autonomia profissional*, autonomia esta, necessária para desenvolver o trabalho pedagógico construtivo.

Para Haguette (1986), há um outro fator que dificulta a construção de um ambiente cooperativo na sala de aula, é a própria imaturidade moral dos educadores, "que geralmente foram vítimas, na sua própria vida, de um processo moral. Sem liberdade pessoal, eles desenvolvem práticas autoritárias e repressivas e não sabem educar para a prática da liberdade. Aqui é o caso de dizer que o educador precisa ser reeducado" (*ibid.*, p. 40).

O "adultocentrismo" ou "cegueira egocêntrica" como Domingues de Castro (1993) denomina, que seria o egocentrismo no adulto, quando este não vê outra perspectiva senão a de si próprio, é um outro fator. O adulto considera-se como aquele que sabe mais, que lhe cabe ensinar o que é certo ou errado. Reflete no outro os seus parâmetros pessoais. "Afinal", questionam-se alguns professores, eu fui educado desse jeito e tive *êxito*. Ensino dessa mesma forma há anos, as crianças pareciam aprender, com algumas exceções ... Se eu

sempre trabalhei assim a vida inteira, porque deveria mudar agora?".

O construtivismo é uma filosofia, uma postura perante a vida. Não é possível ser construtivista apenas na sala de aula. Como dissemos, o professor deve mudar não apenas o seu método de ensino, mas a maneira total de como ele se encara, compreendendo o ser humano como agente de seu desenvolvimento, construtor de seu conhecimento. "O respeito pelo raciocínio das crianças inclui raciocinar tanto sobre o mundo das pessoas como sobre o mundo dos objetos" (DeVries & Zan, 1997, p. 135). Para um curso ou estudo ter resultados é necessário, primeiramente, que o educador esteja desejoso de mudar, que acredite que sua prática pode ser melhorada. Para Kamii (1982, p. 16), "é extremamente árduo para um professor cessar de ser o centro todo-poderoso e onisciente da classe". A afirmação de uma professora de pré-escola, que dizia tentar trabalhar de uma maneira construtivista, elucida bem essa ideia. Essa docente disse que com o "construtivismo", ela não podia ensinar mais nada, que agora ela não se considerava mais a "professora", a que dirigia a classe, mas sim uma mera monitora, não tendo mais autoridade alguma. Essa professora não percebeu que, pelo fato de conhecer e respeitar o desenvolvimento da criança, permitindo que esta seja agente de sua formação, em nada diminui a relevância de seu trabalho, muito pelo contrário. Seu papel é ainda mais significativo: estimular e criar um ambiente propício para que as crianças consigam se desenvolver plenamente em todos os aspectos de sua personalidade nesse período de vida em que se encontram, visto que o meio constitui a matéria-prima nessa construção, podendo acelerar ou atrasar esse processo.

A ideia ainda arraigada em alguns educadores de que existe uma real dificuldade para acompanhar todas as crianças quando um professor está trabalhando naquele dia mais com um grupo ou com algumas crianças, enquanto as outras realizam atividades diversificadas, ou ainda quando são as próprias crianças que escolhem as atividades, trabalham em pequenos grupos, resolvem seus problemas, tomam decisões, etc., demonstra novamente a necessidade de o professor controlar a tudo e a todos, como se isso fosse possível. Esses educadores sentem-se mais seguros e competentes quando todos fazem as mesmas coisas juntos, quando lê tudo que é escrito, corrige quando há erros, acompanha a execução das atividades, etc. Assim, possui a falsa impressão de que está atento a quase tudo, de ter o processo sob controle. Enquanto o professor não compreender que mais do que planejar e acompanhar todos os passos, ele precisa saber quando e como intervir (e quando é importante que não intervenha) e qual o seu papel em sua classe, dificilmente conseguirá realizar um trabalho pedagógico fundamentado nos princípios construtivistas. Muito mais importante do que acompanhar quase todos os momentos ou trabalhos das crianças, é saber fazer boas intervenções em algumas situações ou atividades, intervenções estas que podem resultar em conflitos cognitivos e sócio-morais, desencadeando o processo de equilíbrio.

É difícil e árdua essa mudança. O professor trabalha com seres humanos, por isso sua responsabilidade é muito grande, e, como vimos, ele não apenas exercerá influências na formação da criança, mas a sua postura dentro da sala de aula será decisiva para a futura autonomia moral e intelectual dessa criança. Ele é um "profissional que não exerce poder absoluto sobre o saber, mas justamente por conhecer como ocorre o processo de desenvolvimento cognitivo, social e moral toma-se um elemento desequilibrador do processo de construção do conhecimento" (Oliveira, 1994, p. 9). Com relação ao "adulto-centrismo" não há muito o que fazer. A mudança de postura, nesse caso, independe de cursos de formação e

aperfeiçoamento, pois, assim como a criança, ele é incapaz de descentrar-se, de sair do seu ponto de vista. Os estudos de Lukjanenko (1995) já apresentados neste capítulo, demonstram essa relação entre o desenvolvimento moral do professor e as relações estabelecidas por ele em sala de aula.

Há também a "desculpa verdadeira", isto é, dificuldades que realmente existem e tomam custoso o trabalho do professor, como o número excessivo de alunos na classe, carteiras tipo universitárias, a falta de material, o espaço físico inadequado, as pressões ou conflitos existentes entre o professor e o diretor da escola, com os pais e mesmo entre os próprios colegas de trabalho. Há escolas onde o ambiente físico e social é excelente, mas, mesmo assim, o professor não consegue realizar um bom trabalho na construção da autonomia moral e intelectual das crianças. Mas na maior parte das vezes, não existe um ambiente com condições propícias, favoráveis. A maioria dos educadores enfrentam empecilhos e problemas de toda ordem, uns mais outros menos. Entretanto, as dificuldades não devem ser justificativas para a não-realização de um bom trabalho.

Dependendo da formação pessoal do educador (compreendida como história de vida, crenças, idéias, características particulares, valores, concepções, formação profissional, etc.), essas reais dificuldades podem ser "contornadas" e, muitas vezes, resultam num benefício para as próprias crianças. Em uma escola estadual, numa mesma sala funcionavam, em períodos alternados, uma pré-escola e uma classe de ensino médio profissionalizante. Tudo que as crianças deixavam exposto, os jovens estragavam. Então, a classe resolveu a dificuldade da seguinte forma: todas as manhãs, as crianças que chegavam primeiro iam encostando as carteiras e cadeiras na parede, abrindo espaço para formar a roda inicial, e assim que terminavam, todos auxiliavam na disposição das mesmas em pequenos grupos, unindo quatro carteiras. As que sobravam ficavam encostadas na parede. No final da aula, as crianças dispunham as carteiras na posição original, em fileiras. Não se podia deixar cartazes, materiais, etc. na sala, por isso, eram guardados em caixas, na diretoria. Algumas crianças, semanalmente, eram responsáveis pela "montagem" do ambiente da sala assim que chegavam (sem esperar pela "autorização" da professora), e pela arrumação, no final da aula, guardando novamente os materiais nas caixas e levando-as à diretoria. Dessa forma, uns eram responsáveis por levar até a sala (e guardar) os materiais da pintura, da sucata, da escolinha, outros pelas pastas, etc. Cada um tinha uma responsabilidade. Quando alguém precisava de algum material, que não tinha em sala, dirigia-se espontaneamente à diretoria para buscá-lo, sem precisar pedir. Assim, todos os dias as crianças iam revezando-se montando e desmontando a sala, deixando-a exatamente como tinham encontrado no início da aula, cooperando entre si. Com o tempo, as crianças acostumaram-se com essa rotina, que passou a fazer parte do dia de trabalho como as outras atividades, acontecendo rapidamente. O que poderia ser uma boa justificativa para a não-realização de um trabalho, foi se transformando numa excelente oportunidade para a aprendizagem da cooperação.

Encontrando-se bem próxima à "desculpa verdadeira", observa-se ainda a "queixa", como justificativa para a ausência do ambiente sócio-moral cooperativo na escola. Alicia Fernández (1994) afirma que nós recorremos à queixa, para descrever uma "suposta análise da nossa realidade", todavia, na verdade a "queixa" pode ser considerada como uma armadilha, pois, limita-se a um "lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência".

A armadilha consiste na crença equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando

uma situação, quando somente se está convalidando. O juízo crítico, o pensar, implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza (p. 107).

Assim, a autora considera a queixa "como *lubrificante da máquina inibitória do pensamento*", visto que, em vez de procurarem soluções alternativas para as inúmeras dificuldades encontradas, alguns professores simplesmente se restringem a "exercer cotidianamente essa forma de contra-violência" que é a lamentação. Essa "queixa-lamento" funciona muito mais como uma transferência de responsabilidade ou uma acusação dirigida a alguém. A pessoa ao fazer essa reclamação espera, daquele que escuta, a entrega de uma solução, mais do que compartilhar o entendimento do problema. Fernández ressalta que para muitos educadores, a queixa constitui uma transação, uma maneira que utilizam para denunciar o seu mal-estar; só que, ao mesmo tempo, ao lamentar-se estão fortalecendo e ampliando a situação que o originou, pois essa postura resignada é garantia de que nada mudará. Assim sendo, do mesmo modo que a queixa do educador pode ser um sintoma de insatisfação, uma maneira de denunciar seu aborrecimento, este instrumento, ao mesmo tempo, assevera que tudo ficará tal como está.

Por exemplo, uma das queixas pode ser: "Os governos não se interessam pela educação". Essa frase, como qualquer queixa, com uma máscara de aparente questionamento, está convalidando a situação, ao torná-la como irreversível. Do mesmo modo que se diria "depois do dia vem a noite", não há mais remédio (*ibid.*, p. 111).

Aqueles professores que demonstram sempre estar plenamente satisfeitos com seu trabalho, que possuem respostas prontas para tudo, que têm sempre justificativas para convalidar as dificuldades que enfrentam, ou ainda que colocam as causas dos problemas com que se deparam como sendo alheias à escola ou ao trabalho pedagógico (a "culpa" é somente da família, da criança, do nível socioeconômico, do governo, são os pais que exigem, etc.), dificilmente, assumirão uma postura de profissionais reflexivos, atuantes e autônomos, pois estão sempre isentando-se da necessária revisão interna, do refletir nas possibilidades, de buscar alternativas viáveis.

Fernández julga que a queixa é uma maneira de "expulsar a violência que não se pode engolir"; assevera que é necessário dar um basta nesse círculo de lamentações, posto que, "o problema não está no que os outros fizeram de mim, mas sim no que eu faço com que os outros fizeram de mim" (*ibid.*, p. 110). Esse "basta" não ocorre a partir da "negação" do problema, é preciso que a reclamação seja trabalhada, considerada e refletida (isso não significa que, necessariamente, se chegará a solucioná-lo, muitos problemas não o serão). O mais importante é o processo de busca de soluções, ou seja, que a situação-problema seja analisada, que gere reflexões, investigações, análises, discussões, que sejam levantadas questões e hipóteses entre as pessoas envolvidas. É preciso auxiliar o professor a transformar a "queixa-lamento" em juízo crítico, em que a certeza enganosa perde terreno para a dúvida; é preciso abrir e valorizar o espaço para a elaboração de questões necessárias à (re) construção do conhecimento, da aprendizagem.

(...) ao sair da queixa inicial, podem começar a exercer um juízo crítico, podem começar a pensar, a refletir, a dar espaço às perguntas, a suportar o vazio momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações

rápidas que as queixas implicam. (...) (após esse trabalho) as pessoas descobrem um fato que inicialmente pode parecer doloroso, mas cujo descobrimento é, por si, mola para a mudança. Este fato refere-se à tarefa de reprodução ideológica que realizam (às vezes, sem se darem conta) em sua atividade docente diária, na qual, simultaneamente, padecem uma submissão e desvalorização, a legalizam e a reproduzem em si mesmas e em seus alunos. (...) Se as professoras escutassem seus próprios protestos, ou inclusive simplesmente deixassem espaço e valorizassem suas próprias perguntas, isso bastaria para provocar um estalo na armadura do sistema educativo (*ibid.*, pp. 111-113).

Um outro aspecto relevante na construção do ambiente cooperativo, é que alguns professores consideram que para trabalhar com educação infantil basta "gostar" de crianças. "Gostar de crianças" não é, de forma alguma, condição suficiente; mas é condição necessária para se trabalhar com os pequenos. Se o professor não aprecia trabalhar com crianças, ele não aprenderá a gostar delas em nenhum curso de formação ou aperfeiçoamento; podendo, no máximo, vir a aprender a respeitá-las, e isso, se for tomando consciência da importância de o professor ser um profissional preparado, apto e capaz para auxiliar as crianças na construção do conhecimento, visto que, desempenhará um importante papel na vida delas. Porém, infelizmente, alguns professores de educação infantil afirmam que "não gostam de trabalhar com crianças de jeito nenhum" ... essas pessoas demonstram não respeitarem suficientemente as crianças e nem a elas mesmas, a ponto de mudarem de profissão.

Outros professores consideram que apenas "bom senso e instinto naturais" são suficientes para educar a criança moralmente. Mas, apenas isso não é o bastante. Buxarrais (1992, p. 20), afirma que:

Para promover um tipo de educação moral baseada na construção racional e autônoma de valores toma-se necessária, uma série de métodos ou técnicas que podem ser usados dentro da sala de aula para desenvolver o julgamento moral da criança e conseguir, ao fim, que ela adquira juízos e ações coerentes, ou melhor, que ela atue de acordo com o que pensa e que esse pensamento seja raciocinado moralmente.

Como foi dito anteriormente, sabe-se hoje em dia que a inteligência e o desenvolvimento afetivo e social de uma pessoa adulta, dependem muitíssimo do que lhe foi oferecido nos primeiros seis anos de vida. As recentes pesquisas da neurociência comprovam que o desenvolvimento intelectual poderá ser rápido ou lento, dependendo do ambiente em que a criança vive. Crianças privadas de estímulo intelectual jamais chegarão a ser o que poderiam ser, atingir, se houvessem sido estimuladas adequadamente. Por isso não podemos ignorar o papel da educação infantil. É fundamental para o seu desenvolvimento no futuro que a criança curse uma boa pré-escola. Ela não deve ser considerada a "escolinha" ou o "parquinho", ser apenas um lugar para a criança brincar, aprender hábitos de higiene ou muito menos uma preparação para o ensino fundamental, com atividades mais simplificadas que aquelas ministradas no primeiro ano do ensino fundamental. Segundo Mantovani de Assis (1981) seu objetivo é muito maior e mais abrangente: ela deve desenvolver na criança o máximo, isto é tudo aquilo que ela poderá vir a se desenvolver naquele período de vida em que se encontra. Como se pode observar, o objetivo da educação infantil é bem mais amplo do que preparar a criança para a escola de ensino fundamental. Todavia, na medida em que a criança se desenvolve, sua capacidade de aprender também aumenta. Assim sendo, para a autora, se a escola de educação infantil oferecer os estímulos necessários para que a criança se



desenvolva, consequentemente, suas possibilidades de enfrentar com êxito a escola de ensino fundamental serão muito maiores. Caberia ao ensino fundamental dar continuidade a esse trabalho, colaborando no processo de desenvolvimento global, e não priorizando um aspecto, que geralmente é a leitura e escrita.

Atualmente, a escola não pode mais ignorar as pesquisas recentes em psicologia, na área do desenvolvimento da criança, os novos trabalhos em educação, em aprendizagem e continuar a ensinar da mesma maneira. Urge modificar toda uma estrutura deficitária em que se encontram a maioria de nossas escolas. Inclusive, constata-se que os profissionais que estão sendo requisitados pelo mercado de trabalho são aqueles mais criativos, independentes, com uma formação global, autodidatas, que saibam tomar decisões, assumir responsabilidades, que se valem do raciocínio para encontrar respostas e soluções. As empresas estão procurando profissionais versáteis, que saibam criar e pesquisar, e não os que decoram fórmulas, obedeçam ordens ou esperem alguém dizer-lhes o que fazer; profissionais que tenham interesses em se atualizar, que leiam, informem-se e consigam expressar-se, falando e escrevendo bem.

O estudo e o aperfeiçoamento são necessários em qualquer profissão, principalmente nos dias atuais, em que as pesquisas e informações são produzidas numa velocidade espantosa. No caso do educador, apenas o curso de magistério ou faculdade não são suficientes para uma boa formação, isto sem contar o nível dos cursos de graduação existentes. É comum o professor achar que já aprendeu o suficiente, ou que "na teoria é uma coisa e na prática é outra". É fundamental o estudo constante. Pelo fato do educador trabalhar com seres humanos, sua responsabilidade aumenta. É notório que professor, para garantir orçamento doméstico, possui excesso de trabalho, além das responsabilidades familiares, sobrando assim, muito pouco tempo para frequentar cursos, quando são oferecidos, e para o necessário estudo em casa.

Uma outra dificuldade são os custos de um curso ou congresso, que mesmo quando não elevados, pesam, no já minguado salário do docente. Nem sempre o estado ou município (ou escola privada) investe na qualificação e aperfeiçoamento do professor, às vezes por falta de condições financeiras e outras vezes por desinteresse (ou "outras prioridades"). Tal fato fica evidente na carência de cursos, oportunidades de estudo e reflexão por parte dos profissionais da educação, e na falta de condições básicas de trabalho (o ideal seria que o professor recebesse um salário digno, que lhe possibilitasse a participação e o custeio de seu aperfeiçoamento). Há inúmeras cidades (e escolas privadas), porém, em que está sendo feito um grande investimento nessa área com a possibilidade do professor frequentar cursos, ir a eventos científicos, participar de estudos. Mas, infelizmente, alguns docentes e profissionais ligados à educação, simplesmente não participam. Cabe ao docente refletir sobre suas prioridades, objetivos profissionais e que tipo de seres humanos pretende formar. A prática em sala de aula reflete os seus objetivos. O estudo e o aperfeiçoamento por parte de qualquer educador não é apenas necessário, mas fundamental, e o docente, por mais empecilhos que possua, tem que fazer uma reflexão sobre isso, pois, as consequências de seu trabalho estarão refletindo-se diretamente sobre aquelas crianças que lhe foram confiadas. Em nosso trabalho, temos contato com muitos profissionais-educadores, e percebemos que grande parte deles demonstram muito interesse em crescer, procuram oportunidades de aprender, de melhorar sua prática pedagógica, mas alguns afirmam que nem sempre sabem onde buscar esse aperfeiçoamento.

Acreditamos que apesar de essa mudança ser árdua, tomar-se um professor construtivista não é algo tão penoso como muitos pensam. Segundo Brooks (1997) tomar-se um

professor mediador entre alunos e ambientes é uma tarefa bem maior e mais desafiadora do que simplesmente ser o "entregador de informações e administrador de comportamento". O processo de mudança precisa ser encarado como contínuo, pois em "educação há pontos de partida mas nunca de chegada".

Considerando a importância do ambiente cooperativo na escola para favorecer o desenvolvimento de uma moralidade autônoma na criança, e, as inúmeras dificuldades que o educador encontra para construir esse ambiente sócio-moral favorável à conquista da moralidade em suas classes, assim como o fato de que a educação moral não pode ser aplicada somente em um tempo determinado do horário escolar, pois as crianças estão aprendendo a se relacionar durante todo o dia, é que sentimos a necessidade de aprofundarmos nossos estudos sobre o desenvolvimento da moralidade infantil e auxiliar o educador nesse processo. Esse projeto foi elaborado a partir da fundamentação teórica exposta principalmente neste capítulo, atividades diversas e específicas, procedimentos e técnicas que foram colocados em situações reais. Todavia, ressaltamos que técnicas, métodos e procedimentos só devem ser utilizados se houver mudanças consistentes nas relações professor-aluno e entre as próprias crianças, e que estas possam vivenciar efetivamente situações de justiça, cooperação, solidariedade e respeito mútuo. Não acreditamos na utilidade de técnicas e métodos de educação moral sem a efetiva mudança nas relações. Procuramos elaborar um programa que nos permitisse inter-relacionar os diversos fatores que intervêm na otimização do desenvolvimento dos aspectos pessoais e sociais dos alunos (Piferrer, 1992). Uma de nossas metas era auxiliar no aperfeiçoamento dos professores preparando-os para ajudar os seus alunos nos seguintes aspectos: a auto-estima positiva; as habilidades de relação social; a expressão dos sentimentos; a redução da expressão física e verbal da agressividade o auxílio mútuo; o respeito a si próprio e às diferenças individuais; a valorização positiva de si e do outro; a autoconfiança; a empatia; a resolução de conflitos; a cooperação e o compartilhar.

Houve uma grande preocupação de respeitarmos sempre os princípios básicos dos procedimentos ativos da educação moral propostos por Piaget (1967). São apenas dois, mas fundamentais:

1. Não impor pela autoridade aquilo que a criança pode descobrir por si mesma;
2. Consequentemente, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas.

Gordon (1985) considera que para a criança conquistar autonomia:

- é necessário não depender do juízo dos outros,
- é preciso que haja motivação e valorização interna,
- é preciso desligar-se da pressão e opinião valorativa dos outros.

Assim, ao realizar esse trabalho junto com os professores, pretendemos que eles "proveitem" as inúmeras oportunidades que surgem no seu dia-a-dia para, primeiramente, conseguir "enxergar" essas situações como "valiosas" e, consequentemente, trabalhar os aspectos relacionados acima. Visto que a moralidade não é ensinada diretamente, mas construída a partir da experiência da criança com as pessoas e as situações, vemos os atos e as situações, principalmente aquelas consideradas "difíceis", como excelentes oportunidades para trabalhar a importância de normas e valores nos relacionamentos entre as pessoas. Situações corriqueiras como, por exemplo, quando surge um conflito ou briga entre as crianças na interação entre os pares,

quando um objeto perdido é encontrado, quando um aluno conta uma mentira, algo é furtado, quando se faz questionamentos ao aluno, quando a criança lhe apresenta uma atividade realizada e solicita sua opinião, e em outras situações mais. Mais importante do que solucionar ou evitar tais situações, o professor deve preocupar-se com o processo de que se vale ao intervir, *tendo sempre como objetivo auxiliar as crianças a compreender princípios e razões, mais do que ensinar ações específicas, ou como resolver os problemas, porque a ação apropriada dependerá da situação, não havendo receitas.*

Precisamos construir hoje a educação voltada para o futuro, que segundo Werner Market, é aquela que prepara um cidadão competente para atuar de maneira construtiva no ambiente em que vive e não aquela que capacita apenas para o trabalho em si, ou seja, é uma educação que prepara para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos; que prepara indivíduos para agir e não apenas para reagir; planejar e não apenas para executar; visando que esses futuros adultos tenham competência no trabalho e na vida como um todo.

Objetivando formar cidadãos autônomos e adotando a concepção de que a moralidade diz respeito às interações entre as pessoas e, portanto, está presente em qualquer relação educativa, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), propõem o trabalho com a moral de forma transversal. Os temas transversais são considerados como o eixo norteador, isto é, aparecem em todas as matérias permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. O que se pretende é que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade. "A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores" (Introd., p. 51). Nas séries iniciais do ensino fundamental, os temas sociais contemporâneos são: a ética, o meio ambiente, a educação para a saúde, a orientação sexual e a pluralidade cultural.

Assim sendo, o trabalho com a ética é abordado transversalmente. Mas por que é considerado um tema transversal? Primeiramente, para que não seja repetido o erro cometido com a disciplina "Educação Moral e Cívica" que partia do pressuposto que a formação moral corresponde a uma "especialidade", assim sendo, a moralidade era "ensinada" em uma aula específica, isolada no currículo. Uma segunda justificativa reside no fato da moralidade "estar presente em todas as experiências humanas e, portanto, deve ser enfocada em cada uma dessas experiências que ocorrem tanto durante o convívio na escola como no embate com as diversas matérias" (p. 23). E, por último, por estar presente e ser trabalhada no dia-a-dia de sala de aula, no cotidiano de cada matéria, auxilia o aluno a não dividir a moral num duplo sistema de valores, aqueles que se falam e aqueles que, de fato, inspiram as ações. "Infelizmente, tal duplo sistema existe em nossa sociedade. Associar a educação moral a discursos sobre o Bem e Mal nada mais faz do que reforçar o divórcio entre discurso e prática. Ao ancorar a educação moral na vivência social, reatam-se os laços entre falar e agir" (*ibid.*).

Para o ensino fundamental, dentro da "ética", foram selecionados temas morais ou um "conjunto central" de valores, que deverão ser trabalhados transversalmente. Esses temas, referenciados no princípio da dignidade do ser humano, são: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade. Todos esses valores estão interligados:

trabalhando-se um, necessariamente trabalham-se os outros, para isso, tanto a prática como a reflexão são essenciais: a escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito; e também deve se proporcionar o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência moral que o aluno pode viver.

A moral (e isto vale para todo domínio intelectual) não é uma somatória de regras e valores. Antes, é um sistema dentro do qual os diversos elementos estão inter-relacionados. Ao se enfatizar a dignidade do ser humano, realça-se a necessidade de se fazer justiça, de se respeitar direitos, o que implica o respeito mútuo. Ao se falar de justiça, de direitos, fala-se de igualdade e, portanto, de dignidade. Ao se incentivar o respeito mútuo, incentiva-se o diálogo. E assim por diante. Não é diferente para a solidariedade: o ideal de dignidade do ser humano a move, o respeito mútuo a reforça, o senso de justiça lhe dá rumos, o diálogo a enriquece (Brasil, 1997b, p. 49).

De acordo com essa perspectiva, para formar cidadãos autônomos é necessário construir uma atmosfera sócio-moral cooperativa na escola (ou em casa). Para Piferrer (1992), o professor deve criar um clima sem ansiedade, nem gritos, e com uma disciplina indutiva. Para estabelecer um ambiente em que as crianças se sintam seguras, deve-se acrescentar a esses fatores ordem e uma boa organização. Com os estudos sistemáticos e o auxílio de uma orientação pedagógica adequada, espera-se que o educador consiga construir um ambiente escolar mais tranquilo e cooperativo. O funcionamento da classe e do grupo devem ser organizados seguindo alguns princípios ou regras, elaborados por todos os integrantes, de maneira a facilitar a participação democrática dos alunos e professores. Com certeza haverá problemas de convivência e conflitos gerados pela vivência diária entre as próprias crianças e entre elas e os adultos que trabalham na escola, dificuldades estas, que podem ser enfrentadas de maneira dialógica, mirando sempre a justiça e o respeito mútuo. O professor deve agir de modo a encorajar as crianças a fazerem por si próprias tudo o que são capazes, a tomarem pequenas decisões, a resolverem seus problemas, intervindo como mediador, já que quando o adulto faz pela criança o que ela pode fazer por si própria e resolve as dificuldades que ela tem condições de resolver sozinha, ele não está contribuindo em nada para o seu desenvolvimento. Visto que a fonte do desenvolvimento da noção de justiça, reciprocidade e autonomia se encontra nas relações democráticas (autogestão), na interação social entre os pares, na ação sobre o objeto, nas relações de respeito mútuo e cooperação, não vemos outro caminho para a escola, a não ser procurar realmente embasar e orientar a prática pedagógica, os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, nos princípios expostos acima.

Vale a pena o educador refletir nas considerações feitas por Menin (1995, p. 90). Segundo a autora:

Aprender a considerar o outro além de nós depende em muito das relações sociais que vivemos. Relações apenas de coação, com predomínio do respeito unilateral, levam à submissão às regras por conformidade, medo, prudência ... Provocam, no máximo, adequação social ou raciocínios morais de nível convencional; não constroem autonomia. Relações de cooperação, com predomínio do respeito mútuo, possibilitam a descoberta das regras e leis como construções humanas e não sagradas e imutáveis, que se justificam racional e socialmente, e que devem perdurar enquanto essas razões se mostrarem relevantes. Assim, a autonomia exige que a sacralidade das leis ou, em outro extremo, a arbitrariedade delas seja substituída pela racionalidade social: razões compartilhadas e coletivas justificam a criação das regras.

( ... ) O sujeito autônomo não é necessariamente um "vencedor" no sentido daquele que sai ganhando sempre ... Se autonomia significa ser capaz de obedecer a uma lei por entendê-la necessária para si e para os outros, muitas vezes significa também perder vantagens pessoais, deixar de "levar vantagem", por recusar-se a usar o outro como um simples meio para uma finalidade que não lhe diz respeito. Assim, a motivação para tornar-se autônomo ou para propiciar educação a outros nesse sentido não pode estar ligada a nenhuma promessa de êxito individual ou de um grupo restrito. Querer autonomia, ( ... ) relaciona-se sobretudo a querer um mundo melhor para todos, não, necessariamente, para si.

**VYGOTSKY, L. S. Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997**



**A Formação Social da Mente<sup>27</sup>**

Lev Semyonovitch Vygotsky foi um renomado psicólogo nascido em Orsha, na Bielorrússia, e no período em que estudou na universidade de Moscou foi um leitor assíduo e que viveu ansiosamente suas expectativas de temas como Linguística, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e Artes. Importante pensador sendo o pioneiro nas suas convicções de que o desenvolvimento mental das crianças acontece em função das influências sociais e condições de vida.

A obra de Vygotsky apresenta diversos aspectos, sendo que serve de funda mento para nós podermos entender o conceito por trás do livro, e em suma o mesmo não foi propriamente escrito pelo Vygotsky, e sim por vários organizadores em diferentes lugares, e é justamente isso que vem explicando o prefácio. Entretanto, a nota introdutória vem oferecendo todo contexto que a obra de Vygotsky foi escrita. A Formação Social da Mente tem como organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Soubberman, além dos organizadores, que depararam com tradutores do russo para o inglês, sendo que aqui no Brasil também deparamos com os tradutores do inglês para o português: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. No entanto, esses mesmos organizadores estiveram de acordo em editar uma coletânea de ensaios de Vygotsky, que fosse possível a representação de toda sua produção teórica geral.

Do primeiro ao quarto capítulo, faz uso do Instrumento e Símbolo, o quinto irá trazer um resumo dos principais pontos teóricos e metodológicos aplicados em Instrumento e Símbolo, e aplicando o que irão chamar de estrutura estímulo-resposta, pois, os indivíduos irão se deparar com uma reação de escolha e só então, os psicólogos irão examinar e analisar a resposta eliciada.

Do sexto capítulo ao sétimo refere-se ao desenvolvimento mental das crianças e o processo de aprendizado. E no oitavo capítulo utilizam como auxílio uma palestra pronunciada no instituto pedagógico do brinquedo. Ou seja, os organizadores também colocaram material originário de fontes adicional, fazendo uso dos trechos de colaboradores de Vygotsky, além dos textos citados.

Todo o trabalho de juntar as obras originais que estavam separadas foi feito com muita independência. Os próprios organizadores na obra solicitam que o leitor não espere contar com uma obra traduzida de forma literal de Vygotsky, ou seja, com uma tradução publicada da qual deixaram de escrever as

matérias ao que parece excessivo e à qual usaram matérias que deu impressão de importância, no propósito de reconduzir mais claras as ideias de Vygotsky.

Os organizadores certificam que possuem rigorosa noção de que, ao revirar nos originais correriam o risco de estarem alterando o padrão característico da história e garantem que, deixando transparente o cumprimento dos atos e preocuparam-se o máximo ao início e o conjunto de tópicos, que abrange o determinado livro, os conceitos oriundos e expressos por Vygotsky não seriam desvirtuados, relatam possuir por muitos anos da edição deste livro. No entanto os autores na introdução lembram-nos que Vygotsky inicia sua carreira como renomado psicólogo, pois o mesmo já havia escrito vários ensaios criticando a literatura. Estudou no mesmo tempo em que predominava Wilhelm Wundt que foi o fundador da psicologia experimental e Willian James foi um dos representantes da corrente de ideias que prega que a validade de uma doutrina é determinada pelo bom êxito prático e era aplicado ao movimento filosófico norte-americano. No entanto, seus contemporâneos era Ivan Pavlov, Wladimir Bekhterev e John B. Watson (comportamentalista), além de Wertheimer, Kohler, Koffka e Lewin (Gestaltista). Essa adaptação faz-se absolutamente precisa para compreender que Vygotsky e seus aliados procuravam pesquisar o desenvolvimento de uma teoria baseada no marxismo e que desse bom resultado das funções intelectual humana.

Todos os autores irão descrever a respeito do processo de evolução da psicologia, até meados do século XIX, pois, a filosofia na época era a única que procurou compreender através da reflexão a natureza humana. No entanto John Locke e seus aliados desenvolvem a noção baseada no empirismo da mente, tinham como finalidade analisar as leis de conexão, pois, as sensações em modesta parte combinariam para a produção de diferenciados aspectos de ideias. Ou seja, os aliados de Kant acreditavam que alguns de seus conceitos não prevaleceriam e até mesmo serem desfeitos e supostamente reduzindo numa unidade menor. Como tudo indica essas duas teorias se baseiam em Descartes.

E no ano de 1860, foram publicados Três livros mudando assim todo o contexto desse método; O primeiro livro e mais famoso foi, A origem das espécies, de Charles Darwin, que veio falando da persistência das características inerentes e fundamental entre o homem e outros animais; E o segundo livro, Die Psychophysik, de Gustav Fechner, que trouxe a representação num processo quantitativo da mente humana, já o terceiro livro, sendo intitulados Reflexos do cérebro e escrito por I. M. Sechenov, contribuindo assim, com os reflexos sensorio motor mais simplificado e empregando a técnica da elaboração neuromuscular isolada. Portanto, os autores citados acima não eram psicólogos, no entanto, proporcionaram fundamentais questões da psicologia para mais da metade do século XIX. E são as questões a respeito das relações entre o comportamento humano e outros animais, e entre eventos mentais e eventos ambientais e entre os processos fisiológicos e os processos psicológicos, e partindo dessas questões e as respostas dadas elas por estudiosos e pesquisadores, impulsionou mais ainda as ideias de Vygotsky, pois, o mesmo começa a dar início ao seu maravilhoso trabalho.

Vygotsky é convicto e tem por objetivo destacar as configurações que são típicas dos seres humanos principalmente o comportamento e realizava para que tornasse mais complexo suas suposições de como essas características se evoluíram perante a vida do indivíduo e dando ênfase em três aspectos, que são eles: O primeiro, "Relação entre seres humanos e o seu ambiente físico e social". O segundo, "Novas formas de atividade que fizeram com que o

<sup>27</sup> VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo. 2007.

trabalho fosse o meio fundamental de relacionamentos entre o homem e a natureza e as consequências psicológicas dessas formas de atividade". E a terceira, "A natureza das relações entre o uso de instrumento e desenvolvimento da linguagem".

Começou a estudar o desenvolvimento infantil a partir da comparação com a botânica, pois, associaram o processo de evolução de uma estrutura, forma, função do organismo como um todo. Como se evoluísse por si só, e sendo um fator de pouco importância, não explicando o desenvolvimento de maneira mais ou menos coerente do comportamento humano, ou seja, a psicologia moderna passará a estudar a criança, e partindo assim, dos modelos zoológicos, portanto, se utilizando das experiências com animais.

Segundo Vygotsky, a ocasião oportuna de maior importância no percurso do desenvolvimento intelectual, e que dão origem as estruturas essenciais de humanos é de uma Inteligência prática e abstrata, e essa função só irá acontecer quando a fala e a atividade prática estarão juntas. Vygotsky, quando fala de atividade (ação, o sujeito em movimento) está falando de trabalho, e sendo que toda atividade mental são os instrumentos (físico).

A criança, bem antes de controlar seu próprio comportamento, começará a controlar o seu próprio ambiente com a ajuda de sua fala, pois, produzirá novas descrições que resultam da comparação de dois ou mais objetos com o ambiente em que está inserida, sendo assim, irá obter uma nova organização de seu próprio ambiente. Essas características de comportamento humano, e que possuímos desde criança, é que produz a criação do intelecto, e constituindo assim, a base do trabalho produtivo, que vem a ser a forma pertencente exclusivamente a um indivíduo do uso de um instrumento. Vygotsky em suas experiências concluiu que a fala da criança é de suma importância, quanto à ação para atingir assim um objetivo. Pois, "sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão". (VYGOTSKY, 2007, p.13).

"Conclui-se também que quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo". (VYGOTSKY, 2007, p.13).

Sendo assim, as crianças quando se depara com uma situação/problema sobressair-se-ão, apresentando uma vasta variedade de respostas complexas e incluindo variedades de tentativas diretas para atingir o seu objetivo, irão utilizar de instrumentos da fala que irá ser dirigidas as pessoas ou simplesmente irá utilizar da ação e apelos da fala direta ao objeto de que estão observando com atenção. Portanto, à atenção e a percepção se desenvolve com o uso de instrumentos e da fala, pois, os mesmos irão atingir várias funções psicológicas como as operações sensório motoras e a atenção, ou seja, cada uma dessas funções psicológicas faz parte de um sistema dinâmico do comportamento de cada criança.

Na primeira infância o que é mais importante para o desenvolvimento da criança, é o relacionamento com os adultos que nada mais é que a assimetrias, sendo a relação entre todas as mensagens de cultura em que a mesma está inserida. E é justamente nessa interação do eu com o outro, que será o papel fundamental e que corresponderá aos diferentes sistemas semióticos, seguindo de uma função individual, pois, começa a ser útil como instrumento regulador e de controle do comportamento individual de cada ser humano.

O método marxista dialético, afirma a influência do meio sobre o homem e da natureza sobre o homem, e que mesmo o homem agindo sobre a natureza ele cria, e através dessas mudanças que são provocadas pelo homem, criará novas situações para a sua sobrevivência, pois, essa postura do homem diante do meio que o cerca, representará o elemento-

chave do método de estudo de como interpretar as Funções Psicológicas Superiores (FPS) do ser humano e que servem como base das novas abordagens de experimentos e para conhecer melhor sua natureza, suas funções, relações, causas etc.

Ao falar da interação entre aprendizado e ensino, para Vygotsky o aprendizado continua sendo uma realização contínua e prolongada de alguma atividade, pois, é exclusivamente externo e não envolve assim no desenvolvimento do indivíduo, simplesmente, irá se utilizar dos progressos do desenvolvimento ao contrário de proporcionar um estímulo para alterar o seu percurso.

Para Vygotsky não tem como descrever a melhor maneira para a educação e sim considerar como uma organização nos costumes e procedimentos tendências em parte do comportamento que obteve. Portanto, o aprendizado não é capaz de transformar nossa execução global de formar com nitidez a atenção, ao contrário, desenvolverá várias capacidades de ajustar a atenção sobre diversas coisas.

Sobre a abordagem da zona desenvolvimento proximal, tem como ponto de partida o fato em que as crianças começam a aprender, bem antes de entrar na escola. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal será resumida na distância localizada entre dois níveis de desenvolvimento real e o potencial, o desenvolvimento real costuma ser determinado através dos problemas solucionados independentemente pelo próprio indivíduo, e o desenvolvimento potencial vai se determinar com as soluções de problemas, e isso se dá, com a orientação de um adulto.

O papel do brinquedo é muito marcante para o desenvolvimento da criança, sendo que o mesmo não vem a ser uma atividade pura de prazer, a uma criança, pois, a criança encontrará em outras atividades meios que irá dar mais prazer a ela, como o hábito de chupar a chupeta se formos fazer relação com os jogos que irá marcar a perda e ganho, sucessivamente, será acompanhado pelo desprazer da perda. Em idade pré-escolar a criança vive o seu mundinho de ilusão e de fantasia para solucionar as questões que as mesmas julgam necessários, onde, as mesmas vão se apegar aos brinquedos, pois é aí que o brinquedo exerce enorme influência no desenvolvimento da criança, demonstrando assim, as mudanças que ocorreram no próprio desenvolvimento do brinquedo, e que predomina de uma posição imaginária da criança e predominando de regras e influências as alterações internas que por ventura surgiram em consequência do brinquedo. No entanto, esse mesmo brinquedo ao executar atividade simbólica, estará em contato com a linguagem escrita. A criança passa a ver o brinquedo simbólico como uma assimilação de fala fazendo conexão com os gestos, os gestos que resulta os significados aos objetos que a mesma usa para brincar. E como foi dito acima a criança passa a viver o seu mundo de faz de conta, por exemplo, ela imagina o lápis como uma pessoa, e uma casa ela imaginará o seu livro. Assim, a criança ao atuar no seu mundo imaginário, ao mesmo tempo seguirá suas regras e criando assim uma zona de desenvolvimento proximal, pois irá haver um impulso que a levará aos conceitos e processos que estarão em desenvolvimento.

Para Vygotsky, o brinquedo passa a ser um nível maior de desenvolvimento pré-escolar. "A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo" (p. 117), no entanto, ele irá dizer mais à frente: "Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas, permeia a atitude em relação à realidade" (p. 118). Ou seja, tanto o brinquedo quanto as instruções que aprendemos na fase escolar dará origem a uma zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky diz também que o domínio da linguagem vem a ser um limite no desenvolvimento do ser humano. Pois proporcionará, entre várias outras coisas, que o ser humano elabore uma solução para o problema bem antes de ser



realizado. Quando a criança domina a linguagem oral, estará promovendo mudanças dentro de si, pois estará ao mesmo tempo permitindo e organizando o seu modo de agir e de pensar, ou seja, a sua capacidade de relacionamento com o mundo será de maneira muito mais complexa.

Esse sistema perfeito de signos que é a linguagem escrita, para Vygotsky proporciona um novo instrumento de pensamento para a criança, concede outra forma de se relacionar a cultura da humanidade e apresenta novas formas de conviver com o conhecimento e com as outras pessoas. É o que aprendemos com a escrita, que é o produto da cultura em que a criança está inserida é construída no decorrer de sua história e da humanidade.

### WEIZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática



<sup>28</sup>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 Ferreira 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.

<sup>28</sup> [http://educadoresemula.blogspot.com.br/2009/12/telma-o-dialogo-entre-o-ensino-e\\_10.html](http://educadoresemula.blogspot.com.br/2009/12/telma-o-dialogo-entre-o-ensino-e_10.html)

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 busque 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 forçam 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 sócio-afetivo 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 tábua 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. Afirmer 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





---

---

# LEGISLAÇÃO

---

---







# Legislação

**BRASIL. A criança de 6 anos,  
a linguagem escrita e o Ensino  
Fundamental de nove anos.  
Ministério da  
Educação/Secretaria de  
Educação Básica. Brasília,  
2009**



***A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino  
fundamental de nove anos: orientações para o trabalho  
com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis  
anos de idade<sup>1</sup>***

## ***Apresentação***

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino. Como único nível de ensino de matrícula obrigatória no País, o Ensino Fundamental, ao ter sua duração ampliada de oito para nove anos, traz para a escola um grupo de crianças que, ao serem introduzidas nessas instituições, entram em contato com uma cultura da qual devem se apropriar. É importante também considerar que, ainda que algumas das crianças de seis anos já frequentassem instituições pré-escolares, a entrada desse segmento no Ensino Fundamental impõe novos desafios, sobretudo pedagógicos, para a área educacional. Como se sabe, mesmo admitindo a expansão das vagas como condição fundamental para a garantia do direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se ela mesma expressão ou não desse direito. Para que esse direito se cumpra, portanto, e para que se configure como promotor de novos direitos, o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência nelas devem consolidar-se como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. A construção dessa prática educativa deve ter a criança como eixo do processo e levar em conta as diferentes dimensões de sua formação.

Nesta publicação, sem ignorarmos a relevância das demais dimensões, discutiremos uma delas, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita.

Uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento da linguagem escrita não se restringe à elaboração de atividades dirigidas aos alunos. Exige, isto sim, a superação da fragmentação dessas atividades de ensino em sala de aula. Para se assegurar aos aprendizes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, é fundamental, dentre outros aspectos, que a ação educativa se baseie em uma

orientação teórico-metodológica, que se definam os objetivos de ensino, a organização do trabalho pedagógico, o tipo de abordagem que se quer dar ao conhecimento e, por fim, que se considere a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola.

Para mobilizar os processos de aprendizagem das crianças de modo a ajudá-las no desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre esse objeto de estudo, as situações de aprendizagem precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – as chamadas Situações de aprendizagem. Organizar esses ciclos de Situações de aprendizagem fica mais fácil quando as professoras têm em mente uma proposta de ensino na qual possam buscar referências metodológicas para projetar seus trabalhos junto às crianças.

Vale ressaltar, ainda, que, para uma proposta de ensino tornar-se um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e reconstruída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento. Dessa forma, a avaliação e o planejamento são fatores determinantes para a consolidação desta prática.

A avaliação diagnóstica é um procedimento de ensino a ser adotado com o objetivo de se estabelecerem relações entre a proposta de ensino, o perfil pedagógico da turma e as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno. O planejamento pedagógico, por sua vez, como projeto de trabalho do professor, só se torna efetivo se elaborado a partir da articulação entre a proposta de ensino e os sujeitos da aprendizagem.

Uma prática de ensino consistente tem em sua conformação esse conjunto de elementos bem definidos e pressupõe uma construção singular de cada professora com seu grupo de alunos, ao mesmo tempo em que requer um trabalho coletivo envolvendo todo o corpo docente e os demais profissionais na sua elaboração. Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções. Em outras palavras, somente uma prática pedagógica autônoma garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação comprometida com a qualidade referenciada socialmente.

Tomando como eixo o princípio da autonomia docente como condição para a concretização da prática pedagógica que acreditamos ser de qualidade, pretendemos, com esta publicação, não apenas apresentar proposições ou diretrizes para a construção do trabalho com a linguagem escrita em classes de seis anos, mas também articular essas proposições e diretrizes às teorias que as informam.

O primeiro texto, que constitui a Parte I desta publicação, pretende situar a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, destacando o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito da criança antes de completar sete anos de idade.

Na Parte II, os textos discutem os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas, considerando algumas das dimensões presentes no processo de alfabetização, a saber:

1. O letramento;
2. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula;
3. A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica;

<sup>1</sup>A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia

Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). – Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009. 122 p Disponível em: <<https://goo.gl/3PBzuA>>

4. O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Para discutir essas dimensões em seus diferentes aspectos, abordaremos cada uma delas por meio de quatro tópicos:

- Objetivos gerais: objetivos gerais para o ensino da escrita;
- Eixos do plano didático: correspondem aos conteúdos da ação pedagógica;
- Objetivos de aprendizagem: correspondem ao que se espera que as crianças desenvolvam em relação às habilidades; construam em relação às representações; e se apropriem em relação às práticas e aos modos de se relacionarem com a língua escrita;
- Situações de aprendizagem: situações nas quais crianças e professoras adotam formas específicas para aprender e ensinar no contexto da escola.

Na Parte III, são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças menores de sete anos. Os dois primeiros textos enfocam o processo de letramento literário por meio do qual as crianças têm a oportunidade de vivenciar momentos de elaboração acerca do funcionamento do sistema de escrita e de dar continuidade ao processo de alfabetização.

O terceiro texto descreve uma estratégia de ensino voltada para a aquisição do sistema de escrita denominada Jogo Linguístico. O jogo foi criado por uma professora que, ao longo da sua trajetória profissional, encontrou formas de experimentação e registro de sua prática de alfabetização com turmas compostas de crianças em níveis diferenciados de conceitualização da escrita.

O quarto e último texto é um relato de situações de sala de aula nas quais as crianças são motivadas a desenhar e a produzir textos orais e escritos. O relato nos mostra como as crianças são capazes de expressarem ideias originais por meio de seus desenhos e da escrita.

#### ***Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos.***

A discussão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita antes dos sete anos tem merecido a atenção de educadores e estudiosos da área, em diferentes contextos da história da educação brasileira. Sobre tudo nas últimas décadas do século XX, com a divulgação da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), muito se discutiu sobre esse tema. Nos últimos anos, um novo impulso foi dado ao debate, estimulado pela antecipação da escolarização obrigatória, concretizada com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Ao se discutirem os conteúdos e as intervenções pedagógicas adequados tanto às crianças que passaram a integrar o Ensino Fundamental, quanto àquelas que continuaram na Educação Infantil, tem-se problematizado a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita nesse período da educação da infância. Sob nova perspectiva e diante de novos desafios, o tratamento dado à questão vem revelando sua complexidade e a necessidade de se explicitarem os diferentes pontos de vista quanto aos pressupostos teóricos e práticos nela envolvidos.

Mesmo correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se afirmar que, em geral, este debate se circunscreve a duas posições hegemônicas e, ao mesmo tempo, antagônicas. De um lado, argumenta-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação indesejável de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental. De acordo com essa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a “roubar” das crianças a possibilidade de viver mais plenamente o tempo da infância. De outro lado, o trabalho com a língua escrita desde a educação infantil é avaliado positivamente e incentivado como uma medida “compensatória” ou propedêutica com vistas à obtenção de melhores resultados nas etapas posteriores da educação

básica.

Qualquer que seja a posição assumida, ambas, ao enfatizarem o objeto, concedem ao sujeito da aprendizagem um papel secundário e submetido às concepções e avaliações do adulto. As perguntas a serem formuladas e respondidas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, deveriam incidir sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Quais são suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos?

Nesta publicação, pretendemos demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea. Antes, porém, de apresentarmos e discutirmos conceitos, práticas educativas e aspectos metodológicos que auxiliem as professoras a construírem autonomamente sua própria prática, estabeleceremos, neste primeiro texto, algumas relações possíveis entre os termos desta equação: crianças menores de sete anos, aprendizado da linguagem escrita e Ensino Fundamental, agora com nove anos de duração.

Num primeiro momento, ressaltaremos uma característica distintiva das sociedades contemporâneas: o fato de se constituírem em agrupamentos sociais marcados e definidos pela cultura escrita. E, em seguida, coerentes com a noção de infância como uma construção social, discutiremos como a criança se relaciona com essa “sociedade mediatizada pela escrita” e como, ao fazê-lo, ressignifica essa sociedade e esse objeto do conhecimento, ao mesmo tempo em que é por eles ressignificada.

Em um segundo momento, partindo da noção de que a cultura infantil se constitui na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e entre os bens culturais produzidos por esses sujeitos, discutiremos não apenas o fato de que a apropriação da escrita se constitui em um instrumento de inserção cultural e social, mas também de que maneira, durante esse processo de apropriação, a criança vai introduzindo modificações, experimentando e transformando este objeto, imprimindo-lhe sua forma própria de se relacionar com o mundo.

Finalmente, após essa discussão acerca dos significados que a aquisição do sistema de escrita adquire tanto para o indivíduo quanto para o grupo social que dele se apropria, esperamos contribuir com a consolidação de um trabalho pedagógico com a linguagem escrita, capaz de respeitar as crianças como sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica.

#### ***Desenvolvimento infantil e aprendizagem da linguagem escrita***

Tendo como marco conceitual a obra “História social da criança e da família” (ARIÈS, 1981), as pesquisas no campo da História, da Sociologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas, sim, o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. A infância deixou de ser compreendida como uma “pré” etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado. Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do

contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana.

A Psicologia, ao longo das primeiras décadas do século XX, cumpriu um papel de destaque nesse reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. Entretanto, a escassa produção científica sobre a infância, desde a perspectiva de outras áreas do conhecimento, tais como da Sociologia, da História ou da Antropologia, dificultou a construção de um saber capaz de percebê-la como um fenômeno sócio histórico. Sob a forte influência da Psicologia e sem o necessário intercâmbio entre os olhares conceituais e metodológicos de outras áreas do saber científico, a infância foi compreendida como um fenômeno relacionado à vivência cronológica, cuja lógica e estrutura se pautavam pelos aspectos ligados à natureza. Assim fundamentados, alguns estudos no campo da Psicologia concederam pouca relevância à cultura na constituição da infância. (GOUVEIA, 2000).

Inseridas nesse contexto de investigações psicológicas, as chamadas perspectivas psicogenéticas, baseadas na noção de que a psique infantil é qualitativamente diferente da adulta, enfatizaram o estudo da gênese das funções psíquicas. Piaget, como um dos eminentes teóricos da psicogênese, afirmava que suas investigações, ao analisarem os comportamentos infantis, tinham como objetivo principal investigar não a compreensão do conhecimento no seu estado final, mas, sim, na sua gênese e no seu processo de construção. De fato, desde a perspectiva piagetiana, a tentativa de compreender a gênese do pensamento e da inteligência humana, por meio do estudo de como a criança se desenvolve, enfatiza o papel do indivíduo. Ainda que Piaget tenha assinalado que os avanços cognitivos pressupunham adaptações ao meio, seu esforço fundamental se orientou em direção à análise de como o indivíduo dá sentido ao mundo compreendido genericamente (ROGOFF, 1993). Com isso, queremos destacar que a centralidade de sua investigação foi o indivíduo e não os aspectos presentes no mundo social nem tão pouco a forma como esse mundo exerce influência no desenvolvimento mental da criança. O processo de desenvolvimento é, a partir dessas construções teóricas, uma espécie de monólogo. A criança enfrenta solitariamente a tarefa de construir uma representação do mundo e o faz graças a algumas propriedades lógicas que subjazem o pensamento e que caracterizam seu estágio de desenvolvimento. Resumidamente, pode-se afirmar que as investigações piagetianas, baseadas no método clínico, jogavam luz sobre o que as crianças eram capazes de realizar autonomamente e, a partir daí, identificavam o seu estágio de desenvolvimento psíquico.

Ainda que pesem as indiscutíveis contribuições de Piaget, a centralidade atribuída à análise da interação da criança com o mundo físico impôs, em certa medida, a ideia de que o desenvolvimento humano era um desafio a ser alcançado individualmente, a partir de progressos naturais. De outra parte, implicou uma compreensão da infância como um universo isolado, como se adultos e crianças não compartissem práticas culturais comuns. Gouveia (2000) lembra que essas contribuições teóricas estruturaram a escola moderna ocidental, cujas práticas, técnicas e modelos pedagógicos se erigiram a partir da distinção entre o universo adulto e o infantil. Ao tratar de estabelecer “o quê” - a que informação e práticas culturais as crianças poderiam ou deveriam ter acesso; “o quando” - a partir de que faixa de idade; e “o como” - que modelo pedagógico de transmissão deveria ser adotado, ocorreu uma “artificialização” da cultura e de seu acesso, em uma relação que, efetivamente, excluiu a criança da cultura mais ampla da qual fazia parte. Gouveia (2000) destaca, ainda, o fato de se haver tomado como referência certa dimensão lúdica para caracterizar a infância, o que acabou por conformar uma representação infantilizada da criança. Alguns produtos culturais, tais como: jogos,

canções e brincadeiras, transmitidos através de gerações, foram transformados em um conjunto descontextualizado de práticas culturais. A cultura infantil se empobreceu e esse patrimônio cultural foi transformado em um conjunto de signos e símbolos organizado a partir da ideia que o adulto possui da infância e de seu universo simbólico.

Assim como Piaget, Vygotsky também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estágios universais receberam maior destaque, para o segundo, a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento. Vejamos, a seguir, por que, para este teórico, as condições sociais são os fatores determinantes do comportamento considerado tipicamente humano.

Para Vygotsky, o que distingue o desenvolvimento biológico e psicológico dos animais mais evoluídos do desenvolvimento humano é a diferença que se estabelece entre as funções psicológicas naturais, que caracterizam os primeiros, e as funções psicológicas superiores, que aparecem somente com o ser humano<sup>4</sup>. A passagem dos processos naturais aos processos superiores, questão perseguida por Vygotsky e colaboradores, é o elemento estruturante da consciência e do intelecto humanos. E como ocorre essa passagem? Segundo os estudos de Vygotsky, ao nascer, os seres humanos dão respostas adaptativas por meio de estruturas mentais denominadas “elementares”, tais como: os reflexos condicionados e incondicionados, as reações automatizadas, os processos de associação simples. Tais estruturas mentais são condicionadas principalmente por determinantes biológicos. O elemento central que faz com que às chamadas estruturas elementares de bases biológicas se sigam outras chamadas “superiores” é o uso de signos ou de outros instrumentos psicológicos. Tais instrumentos psicológicos servem para ordenar e reposicionar externamente a informação. Um exemplo clássico que nos ajuda a entender essa proposição é o significado que adquire um barbante amarrado no dedo para memorizar algo que não se pode ou não se quer esquecer. Nesse caso, esse instrumento psicológico empregado permite ampliar uma função mental, a memória, e lhe confere uma abrangência muito mais ampla do que sua condição natural. Nesse exemplo, o barbante é um signo, ou seja, uma marca externa que fornece suporte concreto para a ação do homem no mundo (OLIVEIRA, 1997).

A partir do exemplo acima, fica fácil compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico. Atribuir sentido a um objeto é uma condição dada culturalmente, assim como também o é a capacidade de transmitir a outras gerações esses significados. Como veremos a seguir, essa capacidade de usar signos foi, ao longo da história da humanidade, sofrendo duas mudanças qualitativas fundamentais. Importante destacar que essas mesmas transformações pelas quais a humanidade passou se verificam ao longo da história de cada ser humano.

A primeira dessas mudanças é que os signos, as marcas externas, vão se transformando em processos internos de mediação. Vygotsky denomina esse mecanismo de processo de internalização. Como explica Oliveira (1997), ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo substitui as marcas externas e passa a utilizar “signos internos”, ou seja, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Por exemplo, a ideia que possuo acerca de um objeto, como a cadeira, me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência:

*“Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência*



*das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções (...). Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.” (OLIVEIRA, 1997: 35)*

A segunda transformação é a organização dos símbolos em estruturas complexas e articuladas, denominadas sistemas simbólicos. Como salientam Cole & Scribner (2000), os sistemas simbólicos (a linguagem, a escrita, o sistema de números, dentre outros) são criações das sociedades ao longo da história humana, que modificaram substancialmente a forma social e o nível de desenvolvimento cultural dessas sociedades.

Como tentamos assinalar, a inteligência humana, diferentemente de outras formas de inteligência, é resultado de um processo contínuo de aquisição de controle ativo sobre funções inicialmente passivas. Tal controle se desenvolve e adquire status de função psíquica superior graças à capacidade humana de fazer uso de signos e de outros instrumentos psicológicos. Ao considerar essa relevância atribuída aos signos e símbolos e, conseqüentemente, aos sistemas simbólicos, Vygotsky ressalta que o acesso a esses instrumentos ou ferramentas psicológicas e a maneira como as crianças os manipulam são fatores determinantes no processo de estruturação da sua mente.

Chegamos, assim, à discussão central que aqui nos interessa. A aquisição do sistema de escrita, assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-lo e não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2000). Essas conclusões a que chega Vygotsky, tornadas públicas nas primeiras décadas do início do século XX, chamavam a atenção para aspectos do aprendizado da leitura e da escrita, que demorariam mais de meio século para serem identificados e tomados adequadamente como objeto de estudo de pesquisas científicas. Além de evidenciar os aspectos cognitivos, constitutivos da aprendizagem da leitura e da escrita, os estudos sociointeracionistas de Vygotsky e colaboradores advertiam que uma visão geral da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças conduziria naturalmente a três conclusões fundamentais de caráter prático.

A primeira delas é que o ensino da escrita deveria ser transferido para a pré- escola, sob o argumento de que as crianças menores são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Baseando-se em pesquisas de autores contemporâneos seus, Vygotsky (2000) menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, enquanto que, aos seis anos, quase todas as crianças seriam capazes de realizar essa operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas por essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória.

A segunda conclusão prática a que chega é resultado desse reconhecimento de que é mais do que possível, mas, sobretudo, adequado se ensinar leitura e escrita às crianças pré-escolares. Vygotsky ressalta, a partir dessa constatação, que esse ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. O autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita

deve ser “relevante à vida”, deve ter significado para a criança e conclui: “Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa.” (VYGOTSKY, 2000, p.177).

Finalmente, a terceira conclusão prática a que chegou Vygotsky, a partir da interpretação de estudos acerca do desenvolvimento da escrita nas crianças, foi quanto à necessidade de esta ser ensinada naturalmente. Ao referir-se a Montessori, salienta que essa educadora demonstrou que os aspectos motores podem ser acoplados ao brincar infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto”. Por esse método, segundo avalia Vygotsky, as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações de brincadeiras nas quais sentem a necessidade de ler e escrever. Vygotsky sugere que o que Montessori fez com relação a aspectos motores deveria ser feito igualmente em relação ao que ele definiu como sendo os aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional:

*“[...] assim como o trabalho manual e o domínio do desenho são, para Montessori, exercícios preparatórios para o desenvolvimento da habilidade da escrita, também o jogo e o desenho deveriam ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores deveriam organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Deveriam seguir todo o processo através de seus momentos mais críticos até a descoberta de que não somente se podem desenhar objetos, mas que também se pode representar a linguagem. Se quiséssemos resumir todas essas exigências práticas e expressá-las em uma só, poderíamos dizer simplesmente que às crianças dever-se-ia ensinar-lhes a linguagem, não a escrita das letras”. (VYGOTSKY, 2000, p. 178)*

### **A infância e a aprendizagem da escrita como prática sociocultural**

Se, por um lado, como vimos anteriormente, a escrita introduz importantes modificações cognitivas para o indivíduo que a adquire, por outro, ela implica alterações nas práticas sociais que passam a caracterizar o grupo que dela se apropria. Conforme assinala Britto (2003), participar de uma cultura escrita significa atuar em uma sociedade constituída por um desenho urbano, por formas de interlocução específicas no espaço público, expressões de cultura particulares, princípios morais, leis, que se apoiam nesse modo de produção de cultura. Por tudo isso, o autor conclui que pertencer a essa sociedade significa mais do que estar inserido em uma cultura cuja constituição seja a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa estar submetido à ordem da cultura escrita.

Ao considerarmos as crianças como membros efetivos dessa sociedade, devemos ter em conta não apenas que a linguagem escrita está presente no cotidiano desses sujeitos, mas também e, sobretudo, que ela confere um significado distinto a suas práticas sociais. Assim, ao reconhecermos a infância como uma construção social inserida em um contexto do qual as crianças participam efetivamente como atores sociais de pleno direito, devemos, igualmente, considerá-las sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de construir novos signos e símbolos a partir dessa interação. Para Sarmiento e Pinto:

*As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado – muito pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável - tão pouco está distante do reflexo social global. A*



*interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (PINTO, SARMENTO: 1997, p. 22).*

O que importa destacar é que o reconhecimento da especificidade da infância, como esperamos ter assinalado, não pode significar seu isolamento diante dos demais grupos sociais. Se o estatuto de ator social é conferido aos seres humanos tendo em conta sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido a suas ações, então, reconhecer a infância como uma construção social da qual participam as crianças como atores sociais de pleno direito implica considerar sua capacidade de produção simbólica, de representações e crenças em sistemas organizados. É na interrelação com as outras culturas que a cultura infantil se constitui como tal. Nesse sentido, pode-se afirmar que as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e os símbolos construídos socialmente, e de atribuir distintos significados a esses signos e símbolos a partir dessa interação.

O esforço que a criança faz de interagir com o mundo e com as ferramentas próprias deste mundo pode ser mais bem compreendido a partir das contribuições de Leontiev (2001). Para esse teórico, o mundo objetivo do qual a criança é consciente está continuamente se expandindo. Tal expansão não se refere simplesmente aos objetos que constituem o universo infantil próximo, ou seja, aqueles objetos com os quais a criança opera. Ao contrário, tal expansão se relaciona aos objetos com os quais os adultos operam, mas que a criança, desejosa de fazê-lo, ainda não é capaz de operar por si só. Conforme salienta Leontiev (2001), durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança tenta compreender e apreender não apenas coisas diretamente acessíveis a ela, mas também aquilo que tem relação com o mundo mais amplo. Isto é, a criança se esforça para atuar como um adulto.

O sistema de escrita, a priori percebido como parte constitutiva do universo do mundo adulto, é um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência na cultura infantil e, ao mesmo tempo, é por ela influenciado. Desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção. Entretanto, a maneira como a criança se apropria desse objeto do conhecimento, assim como de outros sistemas simbólicos, revela sua forma de se relacionar com o mundo mais amplo. Sua tomada de consciência desse mundo ocorre não por meio da atividade teórica abstrata, mas, sim, por meio da ação. “Uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo.” (LEONTIEV, 2001, p.120).

A contradição entre o desejo da criança de agir sobre as coisas e a impossibilidade de fazê-lo exatamente por ainda não dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada só pode ser solucionada pela atividade lúdica. De acordo com Leontiev (2001), essa atividade lúdica não é uma atividade produtiva; seu objetivo não é um determinado resultado, mas a ação em si mesma. Trata-se de uma atividade objetivamente determinada pela percepção que a criança possui do mundo e por seu desejo de apropriar-se dele.

As contribuições de Vygotsky (2000) reforçam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para este autor, essa atividade não é importante por ser uma atividade prazerosa, mas, sim, por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação. Além dessas necessidades fundamentais, interessa-nos destacar que, segundo Vygotsky (2000), o jogo cria o que ele denomina de “zona de desenvolvimento próximo”<sup>7</sup>. Ao brincar, a criança

cria uma situação imaginária, experimenta um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas capacidades imediatas:

*O jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Durante o mesmo, a criança está sempre além da sua conduta diária; no jogo, é como se fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2000: 156).*

Por tudo que argumentamos até aqui, gostaríamos de salientar que o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. Encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender se constitui em um desafio da Pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. No caso da aprendizagem da leitura e da escrita na infância, há que se ter em conta pelo menos três exigências.

A primeira é a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema. Uma prática que atenda igualmente a esses dois eixos que constituem o processo de aquisição da linguagem escrita, trabalhados de forma integrada, sem que o desenvolvimento de um deles ocorra anteriormente ao do outro.

A segunda exigência é considerar a escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado. A linguagem escrita possui pelo menos duas características que a aproximam da ação educativa formal. A primeira característica é que se trata de uma linguagem estruturante e, muitas vezes, pré-requisito para o acesso a outras linguagens. A segunda característica é que a linguagem escrita requer, diferentemente de outros bens culturais, a sua apropriação por parte dos sujeitos. Como adverte Ferreiro (2003), é conveniente falar de “apropriação” da linguagem escrita, de um lado, porque, no caso desse sistema simbólico, o aprendiz precisa participar efetivamente do seu modo de produção ou mesmo de seus processos de expansão. Como veremos a seguir, o aprendiz precisa reconstruir as bases do sistema de escrita. Por outro lado, é também adequado falar em apropriação do sistema de escrita já que o desafio das sociedades contemporâneas é garantir que todos os indivíduos se alfabetizem. E, por fim, e como consequência, espera-se que, ao se apropriarem desse conhecimento, os sujeitos se convertam em membros da cultura escrita, tornem-se usuários desse sistema. O emprego do termo “apropriação” quer, pois, designar o ato de tornar próprio um conhecimento disponível na cultura (FERREIRO, 2003).

A terceira e última exigência a ser considerada na formação dos pequenos usuários da linguagem escrita é o fato de que, por se tratar de um direito, sua aprendizagem deve respeitar as crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento. Quer consideremos o ponto de vista da criança como um ser competente, cognitivamente capaz de formular hipóteses, de interagir com os signos e símbolos veiculados socialmente; quer consideremos as características da sociedade contemporânea como sendo um mundo grafocêntrico, a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade.

Como esperamos ter demonstrado, tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma de

construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.

### ***Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Língua Escrita em classes de crianças de seis anos***

Os próximos textos que integram esta segunda parte da publicação tratarão de quatro dimensões ou eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita. São eles: O letramento; O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; e O desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. Como esperamos conseguir demonstrar a seguir, esses eixos devem ser analisados na sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, trabalhados de forma integrada e articulada. Antes de discutirmos cada um desses eixos, é importante salientar como concebemos os atos de ler e escrever.

Nesta publicação, a leitura não é compreendida como uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos. Ler é um processo de interação entre um leitor e um texto no qual o leitor interpreta os conteúdos que o texto apresenta (SOLÉ, 1997). Ler, portanto, significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação. Por sua vez, escrever não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê.

#### ***O letramento***

Tendo em vista algumas modificações culturais, econômicas e sociais que se processaram nas sociedades contemporâneas, observamos, sobretudo a partir de meados do século XX, uma mudança no que, durante um bom tempo, consideramos como sendo alfabetização. Se até o início do século XX bastava que o sujeito assinasse o próprio nome para ser considerado alfabetizado, com o passar do tempo, esta denominação careceu de maiores especificações.

Ler e escrever um bilhete simples também passou a não ser mais capaz de designar os diferentes graus de apreensão da linguagem escrita. A insuficiência de conceitos e expressões capazes de retratar a situação da população em relação à apropriação da linguagem escrita, bem como de designar os diferentes aspectos que englobam esse fenômeno levou alguns estudiosos a empregarem o termo “letramento”, inspirados na palavra inglesa “literacy”, como forma de designar o estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita.

Os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem da escrita. De um lado, as capacidades de ler e escrever propriamente ditas, e, de outro, a apropriação efetiva da língua escrita: “[...] *aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua e propriedade*” (SOARES, 1998, p.39).

#### ***Trocando em miúdos...***

Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita.

Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras.

A maneira como as pessoas se apropriam da escrita no contexto social pode ser reconhecida em seus comportamentos e atitudes diante de situações em que a escrita torna-se um instrumento fundamental para as suas interações e inserção no mundo. A condição letrada parece ser resultado de um conjunto de fatores que se articulam entre si: o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. Esses são alguns dos elementos presentes na formação do perfil letrado dos diferentes grupos sociais e culturais que compõem uma sociedade.

Evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos. Mas a importância da escola se acentua, sobretudo, para aquelas crianças cujo acesso a materiais escritos é restrito. A escola, para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos.

A formação de novos usuários da língua escrita se faz por meio de um longo caminho que exige prática constante e um olhar atento dos formadores para os interesses, as curiosidades, os materiais de acesso, os hábitos e os modos de viver das crianças. À medida que se avança nesse processo de formação, conquista-se familiaridade e altera-se a forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Pensar em uma proposta pedagógica capaz de assegurar ao aprendiz a tecnologia da escrita e, ao mesmo tempo, a apropriação desse sistema impõe-nos algumas questões: Que tipo de leitores e escritores se quer formar por meio da ação pedagógica na escola? Como despertar o interesse das crianças pequenas para a leitura e a escrita? Como garantir que a criança se torne capaz de relacionar símbolos gráficos a sons e vice-versa, ao mesmo tempo desenvolver capacidades e habilidades que lhe permitam fazer uso da linguagem escrita nas diferentes formas como ela se apresenta na sociedade? Como assegurar às crianças a aquisição de capacidades e habilidades que lhes possibilitem compreender e produzir diferentes tipos de texto, de acordo com suas características?

O pequeno trecho que vamos narrar a seguir compõe parte da trajetória escolar do Gustavo. Por meio dessa narrativa, problematizaremos alguns aspectos presentes no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. A reflexão acerca de alguns dos aspectos presentes nessa trajetória poderá nos ajudar a superar alguns equívocos e caminhar no sentido da concretização de uma prática educativa consistente e de qualidade capaz de cumprir o desafio de alfabetizar-letrando.

#### ***Aprendendo com a história do Gustavo***

A seguir, narraremos uma situação de aprendizagem vivida por Gustavo, antes de completar seis anos de idade, numa classe de educação infantil. Vejamos como Gustavo, mesmo sem possuir as habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, dominava diferentes e

importantes conhecimentos acerca desse sistema, o que lhe conferia um grau de letramento e uma proximidade com a cultura escrita.

Gustavo, com seus cinco anos recém-concluídos, demonstrava grande interesse pelos textos escritos e dedicava um tempo significativo da sua rotina diária à tentativa de decifrá-los. Era habitual brincadeiras de faz de conta, nas quais imitava a leitura de livros ou a escrita de bilhetes, cartas, poemas.

Desde os seis meses de vida, frequentava uma instituição de educação infantil cujo trabalho pedagógico enfatizava a formação das crianças como pequenos usuários da linguagem escrita. Neste contexto educativo, a escrita era empregada como mediadora das relações entre adultos e crianças. Em todas as classes, desde o berçário até o chamado Terceiro Período (turmas de crianças de 6 anos de idade), a escrita era empregada para anotar os acontecimentos considerados importantes para o grupo, para dar recados, organizar a rotina, desfrutar um bom texto.

Numa das rodas de conversa, situação de aprendizagem que ocorria todos os dias, um colega levou uma reportagem sobre uma cobra que havia engolido um dentista, na região amazônica. Muitas crianças já tinham conhecimento da notícia que havia sido manchete de jornais televisivos e que havia sido veiculada pela imprensa escrita durante os dias anteriores. Depois da leitura feita pela professora, seguiu-se um debate animado sobre a matéria. Em seguida, a professora provocou uma discussão oral, chamando a atenção sobre a maneira como o texto estava escrito, as diferenças daquele tipo de texto para outros, tais como: os contos de fada, os bilhetes, etc. Depois, solicitou que alguns alunos recontassem oralmente a reportagem, como se fossem os repórteres dos jornais falados. Durante o relato, a professora ia interpondo as crianças, sugerindo a substituição de palavras ou expressões de acordo com a situação imaginária e o tipo de texto. Por fim, como tarefa para casa, sugeriu que os alunos ditassem para uma pessoa que soubesse ler e escrever a reportagem discutida na Roda. Esclareceu, ainda, que deveriam fazê-lo como se fossem jornalistas e, portanto, destacando a necessidade de respeitarem o estilo do texto a ser escrito.

Em casa, Gustavo cumpriu a tarefa exatamente como lhe indicara a professora. Ditou para sua mãe e, enquanto o fazia, de tempos em tempos, pedia para que ela lesse o que havia escrito, indicando a troca de palavras, corrigindo expressões, alterando a ordem das informações, sempre buscando uma adequação em relação à norma culta e ao tipo de texto.

#### A cobra que engoliu o dentista

Um dia quatro pescadores acamparam e foram pescar. Quando resolveram voltar ao acampamento, reuniram três. De manhã, resolveram procurar o amigo pela beira do Rio Araguaia e acharam a primeira pista: pedaços de roupa do dentista. Pensaram que era seqüestro ou um assalto e que ele ainda estava vivo. Viram também o mato amassado.

O mais inteligente pescador pensou que era uma cobra e a das mais perigosas do Brasil, portanto, uma sucuri. Pensou que a cobra sucuri tinha mais de 10 metros e meio. Resolveram voltar ao acampamento.

Quando amanheceu, foram procurar o amigo. Logo depois que já tinham procurado muito, acharam uma cobra de mais de 15 metros e meio. Um pedaço da barriga da cobra estava muito grande. Pensaram que era o corpo do dentista. Usando um revólver e pedaços de pau, atiraram na cabeça da cobra. Carregaram até o caminhão, levando-a até a cidade, colocando-a no veterinário que abriu a barriga da cobra achando o dentista.

E esta não foi uma história feliz! Acabou.

Este texto foi ditado pelo Gustavo, em 1989. A atividade consistia em ditar para um adulto o que a criança lembrava de reportagem lida pela professora, na sala de aula.

Como destacamos acima, ainda que não houvesse desenvolvido a capacidade de identificar o som correspondente ao respectivo símbolo gráfico, ou ao contrário, produzir símbolos gráficos a partir da identificação de fonemas, Gustavo realizou um intenso e extenuante trabalho de produção escrita. Vejamos, a seguir, como algumas das competências necessárias e fundamentais para que um aprendiz se torne um leitor e um produtor de textos proficientes estão presentes nesse processo.

Em primeiro lugar, Gustavo não apenas compreendeu o texto lido pela professora em sala, como também foi capaz de eleger aquilo que julgou mais importante de ser retomado quando assumiu o papel de escritor.

Em segundo lugar, demonstrou sua capacidade de estabelecer uma distinção entre linguagem oral e escrita. Em seu texto, emprega poucas expressões típicas do uso oral e tenta demarcar a diferença entre este texto e outros mais próximos do universo infantil. Talvez a única exceção seja o desfecho que dá ao seu texto: "E esta não foi uma história feliz! Acabou." Observa-se sua busca por encontrar palavras mais apropriadas e formas mais adequadas para o tipo de discurso e para o gênero textual que deveria produzir. É o caso, por exemplo, das expressões: "Reuniram três"; "O mais inteligente pescador"; ou ainda, a situação em que emprega elementos de coesão textual, do tipo: "Logo depois"; "Um dia"; "Quando amanheceu"; ou quando utiliza o gerúndio ou os pronomes oblíquos: "Usando um revólver", "levando-a", "colocando-a".

Em terceiro lugar, pode observar sua capacidade de distinguir o texto jornalístico de outros gêneros ou tipos textuais, o que se evidencia na sua preocupação de garantir as informações fundamentais, tais como: onde, quando, além do cuidado em apresentar dados quantitativos que comprovem a veracidade do fato ocorrido.

Finalmente, poderíamos ainda mencionar sua preocupação com a inteligibilidade do texto. Gustavo o faz, por exemplo, ao buscar um título adequado, assegurar início, meio e fim, ou, ainda, ao empregar estratégias próprias de um escritor proficiente, interrompendo o ditado do texto e solicitando a leitura do que havia sido produzido até então, substituindo palavras, refazendo frases, evitando repetições, escolhendo estruturas mais adequadas e outras.

Esses são alguns exemplos que nos permitem concluir que Gustavo possuía um considerável número de informações privilegiadas sobre o sistema de escrita e sabia como empregá-las numa situação real de produção textual. Entretanto, como veremos a seguir, a trajetória escolar do Gustavo continuou em uma instituição de ensino menos preocupada com o desenvolvimento dessas capacidades e habilidades e mais comprometida com o treino de aspectos perceptivos e motores. Os exemplos a seguir nos permitem identificar a concepção de aprendizagem de língua escrita dessa escola, relacionando-a com a noção de que, para aprender a ler e escrever, a criança deve percorrer um caminho que vai do treino de habilidades motrizes, passando pela memorização de letras, sílabas ou fonemas até a escrita de frases curtas e destituídas de um significado mais amplo. Abaixo, um exemplo do material de leitura e escrita a que Gustavo passou a ter acesso nessa nova instituição educativa.





A atividade acima expressa o conjunto de atividades a que Gustavo tinha acesso cotidianamente. Tais atividades requeriam a “tradução” de sílabas em sons e de sons em sílabas. O material textual se constituía em um amontoado de frases, cujo sentido podia ser produzido sem que se seguisse uma ordem na leitura das frases. Podia-se ler a partir de qualquer direção, invertendo-se a ordem das frases ou fazendo a leitura aleatoriamente. No exemplo acima, podia-se ler: “Mamãe ama Mimi. Mimi mia...mia... Mimi é da mamãe. Mimi ama...ama...” ou qualquer outra ordenação que se queira dar. O trabalho requerido de Gustavo consistia, pois, em “decodificar” o escrito e de “codificar” o que deveria escrever, preenchendo as lacunas, utilizando para tanto as palavras do texto, ou seja, exigia-se a habilidade perceptiva de identificação das grafias corretas e a capacidade motriz para realizar a cópia.

As atividades que se seguiram, após esse momento considerado inicial de aprendizagem do sistema formal de escrita, pareciam sustentar uma concepção segundo a qual interpretar um texto é simplesmente identificar o trecho que reproduz a informação, e, por sua vez, produzir um texto é transcrever a linguagem oral. Assim, a primeira atividade apresentada a seguir, excetuando-se o pequeno texto exposto no cabeçalho, revela a apresentação de um material escrito cuja função é a de “ensinar a ler” e cuja utilização e circulação, consequentemente, se restringem ao universo escolar. As questões sobre o texto, por sua vez, se limitam à localização de informações explícitas e à sua cópia, sem que Gustavo fosse estimulado a estabelecer relações com outros temas, perceber suas emoções, fazer inferências, construir significados diversos, etc.

Também as atividades de produção textual revelam a estratégia de primeiro aprender a ler e a escrever para, em seguida, ser capaz de ler e escrever para aprender. Como neste exemplo, a professora sugere que as crianças sigam um breve roteiro. O produto final são frases respondendo a esse roteiro. Uma produção claramente identificada com o que se poderia

chamar de “escolar”, no sentido de que sua circulação e sua função social apenas se entendem no contexto escolar. O resultado final se configura, pois, numa produção bastante distinta daquela que resultou na reescrita da reportagem sobre a cobra que engolira um dentista.

Essa breve descrição de parte da trajetória escolar do Gustavo nos ajuda a refletir sobre as práticas de ensino e as concepções que as fundamentam. Em primeiro lugar, destaca-se a noção equivocada de que aprender a ler e a escrever é apropriar-se de um código e não de um sistema de representação.

A distinção entre sistema de codificação e sistema de representação não é meramente terminológica. Suas consequências para a ação alfabetizadora marcam uma linha divisória clara. Ao se conceber a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, põe-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). As práticas educativas que derivam desta concepção se centram no exercício destas discriminações, sem questionar a natureza das unidades utilizadas. O pressuposto que sustenta esta prática é quase transparente: se não há dificuldades de discriminação entre duas formas visuais próximas, entre duas formas auditivas próximas, nem tão pouco para desenhá-las, ou se não há dificuldades para “manipular” fonemas, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro a um código visual.

Por outro lado, ao se conceber a aprendizagem da língua escrita como a compreensão do modo de construção de um sistema de representação, o problema se apresenta em termos completamente diferentes. Ainda que se saiba falar adequadamente, ainda que se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema central: compreender a natureza desse sistema de representação. Isso significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais da linguagem oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação, apesar de pertencer a “classes” diferentes. Significa compreender por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras, por que se introduzem diferenças na representação ao invés das semelhanças conceituais, etc.

Em suma, conceber a escrita como um código de transcrição implica conceber que sua aprendizagem consiste na aquisição de uma técnica. Conceber a escrita como um sistema de representação converte sua aprendizagem na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Em segundo lugar, a reflexão sobre a prática de ensino adotada pela segunda escola que Gustavo frequentou e as respectivas concepções que a fundamentavam sugerem uma inadequada separação entre alfabetização e letramento. Reconhecer que o processo de apropriação da linguagem escrita envolve dois processos distintos, de natureza essencialmente diferente, não pode desconsiderar o fato de que são, ao mesmo tempo, processos interdependentes e indissociáveis:

*A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o “letramento”, ou seja, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto é assim que os analfabetos podem ter um certo nível de “letramento”: sem que hajam adquirido a tecnologia da escrita, utilizam a quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização atualmente em vigor, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores com textos construídos artificialmente para a aquisição das ‘técnicas’ de leitura e escrita, e sim por meio de atividades de “letramento”, ou seja, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998, p. 92).*



### **Elementos para a construção de uma proposta pedagógica**

Sabemos que as crianças são muito curiosas e se envolvem com entusiasmo em situações que as desafiam a explorar os mais diferentes tipos de material de leitura; a manusear livros, jornais e revistas; a ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e de escrever ou mesmo a criar e participar de jogos e brincadeiras nas quais a leitura e a escrita são objetos centrais. Todas essas são maneiras de aproximar as crianças da cultura letrada.

Entretanto, além desse contato com o material escrito, as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o “para que” e “como” as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam sempre interagir com esse objeto do conhecimento.

Mas o que ler e escrever para e com as crianças? A leitura de livros de literatura em voz alta pelas professoras pode ser um desses momentos em que se pratica a leitura com a participação dos alunos. A cada livro lido pela professora, as crianças vão incorporando novas referências sobre como se configuram os livros de literatura (localização do título, do nome do autor, da editora etc.). A leitura em voz alta desperta o desejo e a curiosidade das crianças. Quando elas gostam da história que foi lida em sala de aula, acabam buscando os livros em momentos livres de leitura. Portanto, a leitura em voz alta para as crianças pode despertar o desejo de ser leitor. Vale ressaltar a importância de se lerem outros materiais de leitura e buscar apresentar às crianças variados gêneros textuais.

Também é importante levar para a sala de aula as experiências de leitura que as professoras têm como adultos. Trazer materiais que estão sendo lidos ou escritos pelos profissionais da escola e relatar para as crianças como são produzidos os textos e como se caracterizam os momentos de leitura na escola e em outros lugares são atitudes que podem aguçar o interesse das crianças para as práticas de leitura e escrita.

Além disso, vale ressaltar a importância das práticas de leitura e escrita que se concretizam nos momentos em que a escrita torna-se mediadora das experiências escolares, ampliando as relações e regulando os comportamentos das crianças e dos adultos no interior da escola. Estamos nos referindo aos eventos de letramento que ocorrem quando as professoras levam livros de literatura, jornais, artigos etc. como recursos de estudo de algum projeto de trabalho das crianças ou quando elas são levadas a registrarem suas aprendizagens e alguns fatos da aula em um portfólio ou diário de bordo, por exemplo. É preciso, ainda, criar espaços apropriados e prever tempos na rotina escolar para que as crianças tenham contato com os materiais de leitura.

As crianças podem escolher um artigo ou uma reportagem de revista ou um livro sobre determinado tema, por exemplo, e a professora ler em voz alta para elas. Assim, elas podem decidir se o que está sendo lido é ou não interessante e útil para elas, e terão oportunidade de aprender modos de leitura que estão relacionados a determinados gêneros. Na escrita de texto, as situações em que as crianças são estimuladas a interagir com as demais turmas e outros profissionais da escola, ou ainda, a escrita de registros sobre fatos e atividades que compõem um ciclo de estudos com a mediação da professora, por exemplo, tornam-se oportunidades para o esclarecimento sobre as condições de produção (para quem estamos escrevendo, com qual intenção, por meio de que gênero etc.).

### **O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula**

O processo de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita desenvolve nas crianças mecanismos de leitura e de escrita de palavras. Apesar de muitas delas aprenderem esses mecanismos com relativa facilidade, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de palavras leva tempo e requer treino por parte das crianças. Para isso, um conjunto de atividades de leitura e escrita de palavras e frases deve fazer parte do planejamento pedagógico das professoras desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Como foi dito anteriormente, o reconhecimento das palavras é muito importante para o desenvolvimento das crianças como leitoras. Simultaneamente, elas terão ainda que desenvolver a capacidade de ler e interpretar textos com autonomia. As habilidades de leitura e produção de textos envolvem o conhecimento de elementos que compõem os textos escritos, os seus estilos, a identificação do autor, da finalidade e do contexto de circulação do texto. Esses conhecimentos são construídos na prática cotidiana de leitura e escrita. É preciso prática e orientação adequada para desenvolver uma postura de leitor crítico.

Nos contextos sociais em que os adultos fazem uso da língua escrita em suas ações cotidianas, desde muito cedo as crianças começam a lidar com textos escritos por meio da observação e do acompanhamento dessas situações de prática de leitura e escrita. Elas começam, mesmo antes de terem domínio do sistema de escrita, a conhecer as especificidades dos gêneros textuais, apreendendo não apenas o sentido das atividades de leitura e escrita, mas também a maneira como os textos devem ser interpretados.

Como vimos na dimensão “O letramento”, as práticas de leitura e escrita em sala de aula se concretizam de diferentes maneiras, dentre as quais, naquelas situações em que as professoras preparam um texto para ser lido e discutido com as crianças, ou seja, quando o texto se torna objeto de análise e conhecimento. Por meio de Situações de aprendizagem que tomam o texto como objeto de ensino, as crianças devem ter oportunidade de compartilhar com as professoras suas estratégias, seus conhecimentos, suas habilidades de leitura e escrita.

Essa abordagem começa pela seleção dos textos que farão parte do repertório do trabalho analítico. É preciso ter cuidado com o vocabulário e a extensão dos textos trabalhados em sala de aula. As professoras devem realizar um reconhecimento das habilidades já desenvolvidas por seus alunos por meio de uma avaliação diagnóstica para traçar as metas de aprendizagem para a turma. Cabe assinalar que não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos. No caso de a turma ou parte dela ainda não escrever convencionalmente, podem ser pensadas diferentes estratégias. Uma delas é a professora exercer o papel de escriba da classe, produzindo os textos coletivamente, ou o papel de leitora, lendo para todos o texto escolhido. Outra estratégia é permitir e estimular que as escritas espontâneas sejam produzidas em sala. Também é possível aproveitar a diversidade da turma e agrupar os alunos de forma que aqueles que já decodificam e codificam possam servir de leitores ou de escribas para os colegas. Qualquer que seja a estratégia adotada, a professora pode propor às crianças que:

- Reescrevam o texto com palavras mais simples para expressar seu conteúdo.
- Marquem partes dos textos lidos de acordo com a informação requerida ou com o objetivo da leitura.
- Grifem palavras de acordo com o que se quer ressaltar.
- Façam resumos do que está escrito.

- Façam anotações sobre o texto.
- Realizem leituras individuais ou em duplas (um aluno que já se apropriou do funcionamento do sistema de escrita pode ler para outro que ainda não o faz),
- Realizem leituras teatralizadas de textos ou de trechos de textos.
- Realizem leituras com pausas planejadas e contextualizadas, com perguntas que orientem a interpretação das crianças.
- Realizem leituras seguidas de conversas orientadas por questões previamente planejadas pela professora.
- Produzam textos em pequenos grupos ou em duplas (também se podem agrupar as crianças de forma que aquelas que já são capazes de codificar e decodificar se façam de escribas do grupo).
- Produzam textos com apoio de roteiros definidos pelo coletivo.

Há, ainda, as atividades que ampliam o trabalho com o conteúdo dos textos. São aquelas atividades planejadas, como ampliação do momento de leitura e de escrita. Em geral, envolvem, dentre muitas possibilidades de trabalho, a produção e a apresentação de peças teatrais, pesquisas e estudos de aprofundamento, leitura de livros ou de outros textos sobre o mesmo assunto.

À medida que se vai trabalhando os textos com as crianças, é possível observar como elas passam a considerar as orientações da professora no momento em que entram em contato com novos textos. Por exemplo, quando vivenciam situações de aprendizagem em que a professora destaca certos elementos textuais, estando diante de um novo livro, a criança busca identificar os mesmos elementos, como, por exemplo, o sumário do livro, seu autor, seu título. Elas passam a demonstrar comportamentos e habilidades de leitores e escritores mesmo quando ainda não dominam o sistema de escrita.

Para as crianças de seis anos, a mediação das professoras é muito necessária. Não apenas porque elas não conseguem ainda escrever e ler textos com autonomia, mas também porque para elas a interação por meio da língua escrita é uma situação que apresenta condições de produção ainda desconhecidas, como, por exemplo, a de ter o interlocutor ausente no momento da produção. Por isso é importante que a professora sirva de leitor e escreva em diferentes situações em sala de aula, principalmente nas atividades específicas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos.

Outro aspecto dessa dimensão que merece atenção das professoras de crianças de seis anos diz respeito à necessidade de se deixar claro o objetivo das atividades e como elas deverão ser realizadas, ou seja, como as crianças devem proceder para realizá-las. Ao conduzir as Situações de aprendizagem que abordam o texto escrito em classes de seis anos, a professora deve prever formas de fazer com que as crianças fiquem atentas aos aspectos que estarão sendo abordados nas propostas de leitura ou de escrita dos textos, consequentemente, as crianças ficarão atentas também à forma como a atividade será realizada.

### ***A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica***

Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização, buscam compreender o que a escrita representa, ou seja, o que aqueles sinais gráficos representam e como eles se organizam formando um sistema de representação. Dessa forma, elas começam a lidar com a diferenciação dos dois planos da linguagem: o plano do conteúdo (dos significados), que diz respeito aos significados e sentidos produzidos quando usamos a língua oral ou escrita, e o plano da expressão (dos sons) que diz respeito às formas linguísticas. A compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita e o

desenvolvimento da consciência fonológica integram esse processo e são impulsionados por aprendizagens que estimulam o desenvolvimento infantil à medida que promovem a competência simbólica das crianças. Vejamos a seguir, conforme esclareceu o construtivismo psicogenético, como os aprendizes vão elaborando hipóteses e resolvendo questões para os problemas que eles mesmos se colocam, num movimento de reconstruções, no qual antigos conhecimentos vão dando lugar a novas formulações.

### ***Os níveis conceituais da escrita***

Desde os primeiros contatos da criança com marcas gráficas impressas em livros, cadernos, cartazes, inicia-se um longo processo de construção de esquemas conceituais<sup>10</sup> cujo primeiro desafio consiste em distinguir o que é desenho do que é escrita. Nesse primeiro momento, ainda sem fazer essa distinção, a criança se propõe a imitar o ato de escrever. Como num jogo, ela crê que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras imitando a ação de escrever. O resultado dessas primeiras “escritas” infantis pode aparecer, desde o ponto de vista figural, como linhas onduladas ou quebradas (zig-zag), contínuas ou fragmentadas, ou como uma série de elementos discretos (séries de linhas verticais ou bolinhas).

Conforme salienta Ferreiro (2003), tradicionalmente, eram considerados, tanto por educadores, quanto por pesquisadores, os aspectos figurativos da escrita infantil, ou seja, aqueles aspectos relacionados a elementos formais, tais como: a qualidade do traçado, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações), etc. Os chamados aspectos construtivos da escrita costumavam ser ignorados pelas professoras e pesquisadores interessados em compreender o fenômeno da alfabetização. Tais aspectos construtivos têm relação com o que o sujeito quer representar e os meios que emprega para criar diferenciações entre as representações. Não são, portanto, os aspectos figurais que designam se houve ou não uma escrita. Quando ocorre essa intencionalidade por parte da criança, ou seja, quando constatamos a presença de aspectos construtivos, é que consideramos que houve uma produção escrita.

Em relação aos aspectos construtivos, como veremos a seguir, a escrita infantil segue uma linha regular de evolução que, conforme comprovaram as investigações de Ferreiro e Teberosky (1991), independem da procedência dos sujeitos quanto a meios culturais, situações educativas, línguas etc.

### ***Aspectos centrais da evolução psicogenética da língua escrita***

Na linha da evolução psicogenética, identificam-se três grandes períodos distintos entre si, dentro dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- Primeiro período: Caracteriza-se pela distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;
- Segundo período: Ocorre a construção de formas de diferenciação; o aprendiz busca exercer um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo;
- Terceiro período: Marcado pela fonetização da escrita, que se inicia com um período silábico e culmina em um período alfabético.

#### ***1. O primeiro período: a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico***

Neste primeiro período, a criança alcançará duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: de um lado, a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas; de outro, a constituição da escrita como um objeto substituto. Vejamos, a seguir, cada uma delas.

Em relação à primeira distinção, é importante esclarecer que as marcas gráficas figurativas são aquelas que reproduzem aproximadamente o contorno ou a figura do objeto representado. As não figurativas, por sua vez, são aquelas que não conservam nenhuma semelhança figural com o objeto representado. De forma simplificada, podemos dizer que, neste período, as crianças serão capazes de distinguir desenho de escrita e ainda compreender que a escrita substitui e não reproduz algo.

Se formos capazes de entender que essa distinção requer da criança um enorme esforço cognitivo, seremos igualmente capazes de atribuir à diferenciação entre desenho e escrita um papel central no processo de apropriação do sistema de escrita pelo aprendiz. O desenho está no domínio do icônico e, neste domínio, as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Entretanto, a escrita está fora do icônico, ou seja, a forma dos grafismos não guarda nenhuma relação com a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno destes. Essa é uma das grandes descobertas que a criança deve ser capaz de fazer:

*“Diferenciar a atividade de desenhar da atividade de escrever é importante porque a escrita, para as crianças pequenas, recupera o que se pode desenhar: o nome do objeto desenhado ('hipótese do nome'). Esta ideia também lhes serve para interpretar os textos que aparecem acompanhados de imagens. A escrita por si mesma não é suficiente para garantir o significado e por isso as crianças costumam desenhar antes de escrever. A imagem, por outro lado, é a que permite interpretar a escrita (pelo menos como uma tentativa)” (FERREIRO, 2003).*

A maioria das crianças, muito antes de completar os seis anos de idade, já foi capaz de resolver esse primeiro problema: a escrita, mais do que uma marca, é um objeto que substitui algo, é uma representação de algo externo à escrita como tal. Apesar de saber que a escrita representa algo, a criança não necessariamente sabe que se trata de uma representação da linguagem e, menos ainda, dos aspectos formais da fala. Portanto, as primeiras questões a serem resolvidas são “o que é que a escrita representa” e “qual é a estrutura desse modo de representação”.

Para responder a essas questões, a criança tenta estabelecer a distinção entre desenho e escrita, e formula uma primeira ideia de que ambos formam uma unidade, e que, juntos, expressam o sentido de uma mensagem gráfica.

Também quando passamos da interpretação de um texto para a produção, deparamos com o mesmo fato: “a criança espera que a escrita – como representação próxima, ainda que diferente, do desenho – conserve algumas das propriedades do objeto a que substitui”. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991, p. 261). É o que se chamou “realismo nominal”. Por exemplo, aos objetos grandes corresponde uma escrita proporcional a seu tamanho. É que, para a criança, o signo que expressa um objeto não é a escrita de uma forma sonora. Isto é, a escrita, assim como o desenho, expressa simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não seus elementos linguísticos.

A primeira indicação explícita da distinção entre imagem e texto consiste em eliminar os artigos. Trata-se da chamada “hipótese do nome”, isto é, o texto retém somente um dos aspectos potencialmente representáveis, o nome do objeto ou objetos que aparecem na imagem. Ainda que não signifique que a criança já compreendeu a escrita como a expressão gráfica da linguagem, ao representar “os nomes”, ela dá um passo importante nessa direção.

Evidentemente, antes de a criança ser capaz de distinguir escrita de desenho, ela não pode dedicar-se a considerar as propriedades do texto. As primeiras propriedades que a criança começa a observar no texto são exatamente as variações quantitativas, tais como: quantidade de linhas, de partes ou fragmentos numa mesma linha. Ao atribuir nomes de objetos grandes a trechos maiores, a criança começa a considerar as propriedades do texto.

A consideração de propriedades qualitativas, tais como: observar tipos e formas de letras, diferenciar números de letras, sinais de pontuação, etc., aparece muito posteriormente e depende do conhecimento de modelos socialmente transmitidos, como as letras do próprio nome ou de outras pessoas. Entretanto, para que se alcance esta possibilidade, é preciso haver superado minimamente a etapa descrita acima, na qual qualquer escrita serve para atribuir o significado desejado.

## 2. O segundo período: a construção de formas de diferenciação

Resolvida a questão da diferenciação entre escrita e desenho, a criança passa a considerar as características formais específicas do escrito. Sua busca é a de definir “o que serve para ser lido” e, para tanto, ela estabelece condições gráficas que a ajudam a construir formas de diferenciação entre as escritas. Essas condições gráficas buscam responder à sua indagação: “para que algo possa ser lido, o que é que deve possuir”. Para ela, para que algo seja lido, deve cumprir dois critérios: possuir uma quantidade suficiente de letras e respeitar uma variedade interna de caracteres. Isso significa que, para a criança, não basta que haja letras para que algo possa ser lido. Se há poucas letras e algumas se repetem demasiadamente, tão pouco se pode ler. Ferreiro (1991) denominou esse princípio de “variação interna”: com uma só letra não se obtém algo legível, mas tão pouco se pode obter algo legível com uma série composta pela mesma letra repetida três ou mais vezes.

Evidentemente, tais critérios são exigências especificamente infantis, que não encontram respaldo nas regras do sistema escrito. Como sabemos, a escrita convencional do português apresenta inúmeras situações nas quais se pode ler apenas uma letra, bem como existe uma variedade grande de palavras em que as letras se repetem. Portanto, tal elaboração infantil não foi fruto de informações recebidas por usuários do sistema. Trata-se, pois, do resultado de uma intensa atividade cognitiva, fruto da tentativa da criança de se apropriar deste sistema de representação.

Aqui cabe discutir e analisar a diferença entre o processo de elaboração de hipótese, que, como vimos, é fruto de um intenso trabalho cognitivo do aprendiz, e o aprendizado de determinadas informações oriundas do meio social. Ambos os aspectos estão presentes no processo de apropriação da linguagem escrita, entretanto, é importante que a professora faça essa distinção no processo educativo. O reconhecimento da grafia e do nome dos números, letras e sinais de pontuação, assim como também o reconhecimento da orientação convencional da leitura e da escrita (da margem esquerda para a margem direita e de cima para baixo) são exemplos de conhecimentos socialmente transmitidos. Sem que memorize essas informações, a criança não será capaz de aprendê-los. Não se trata, portanto, de uma construção ou reconstrução cognitiva. Sua aquisição requer condições sociais específicas, tais como manipular objetos próprios ao universo da escrita, interagir com informantes para deles receber informações pertinentes e adequadas sobre esses conhecimentos formais. Importa destacar, como já o fizemos anteriormente, que as crianças não dedicam seus esforços intelectuais a inventar letras novas. Elas recebem a forma das letras da sociedade e as adotam tal e qual. Por isso o uso dessas formas convencionais costuma aparecer muito precocemente. O que lhes ocupa o pensamento e lhes exige a formulação de hipóteses são as questões: o que a escrita representa e como fazer para representar algo por meio da escrita.

## 3. O terceiro período: a fonetização da escrita

Como vimos, nos dois primeiros períodos descritos anteriormente, para o aprendiz, até esse momento, o que se escreve não se regula por diferenças ou semelhanças entre os

significantes sonoros. É exatamente essa atenção às propriedades sonoras do significante o que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução.

A criança tenta fazer coincidir a escrita e o enunciado oral. Essa primeira relação entre fragmentos escritos e unidades orais se estabelece no nível da sílaba. Sobre o eixo quantitativo, isso se expressa na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode corresponder à quantidade de partes que reconhecem na emissão oral. Essas partes da palavra são inicialmente suas sílabas. Desta forma se inicia o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras.

A hipótese silábica é extremamente importante por duas razões: permite à criança ter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas e centra sua atenção sobre as variações sonoras entre as palavras. Entretanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição. Uma delas se estabelece entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser interpretável. Seguindo essa lógica, a escrita de um monossílabo deveria possuir apenas uma letra, mas a essa hipótese se sobrepõe a noção da "quantidade mínima": um escrito com apenas uma letra "não pode ser lido", ou seja, não é interpretável.

Outra contradição se estabelece entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos que, quase sempre, possuem mais letras do que a hipótese silábica permite antecipar. Neste momento da sua evolução, as crianças estão resolvendo o problema de quantas letras são necessárias para uma palavra dada. Entretanto, não estão aptas a resolver outro problema relacionado, mas diferente: quais letras devem servir para escrever uma palavra dada. Para caminhar no seu processo de apropriação do sistema de escrita, a criança terá que resolver problemas tanto de correspondência quantitativa, quanto de correspondência qualitativa.

No mesmo período, mas não necessariamente ao mesmo tempo, as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, estabelecendo-se correspondências sobre o eixo qualitativo. As partes sonoras similares entre as palavras começam a expressar-se por letras semelhantes. Como veremos a seguir, essa hipótese gera também formas particulares de conflito.

Os conflitos antes mencionados, aos quais se agrega às vezes a ação educativa, vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança se comprometa com um novo processo de construção. O sistema de escrita que a criança encontra no mundo circundante não se acomoda a este esquema por ela construído. Apesar de compreender o que faz, a criança não consegue explicar o que os outros fazem. Também não é capaz de compreender a informação que recebe. Toda a informação vinda do meio ambiente é altamente perturbadora neste momento. Ferreiro (2003), mencionando Piaget, descreve três tipos possíveis de reação frente a uma perturbação: pode-se deixá-la de lado, pode-se compensar localmente ou pode-se assimilá-la. Assimilar uma perturbação, na concepção piagetiana, requer compensá-la inteira- mente, modificando, para tanto, esquemas assimilatórios prévios, alcançando, assim, um novo nível de equilíbrio. Quando são capazes de fazer isso, as crianças abandonam a hipótese silábica e começam a reconstruir o sistema de escrita sobre bases alfabéticas. Mas antes de fazê-lo, tratarão de toda maneira de conservar os esquemas assimilatórios que tanto trabalho lhes custou construir (FERREIRO, 2003).

O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de ser abandonados e os esquemas futuros em vias de ser construídos. Quando descobre que a

sílaba não pode ser considerada como uma unidade e sim que ela é realizável em elementos menores, a criança ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. A partir daí, descobre novos problemas. Por um lado quantitativo, se não é suficiente uma letra por sílaba, tão pouco pode estabelecer alguma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílabas (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras). Pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos: a identidade de som não garante a identidade de letras nem a identidade de letras, a de sons.

### ***O desenvolvimento da consciência fonológica***

Quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental, possuem um bom domínio da língua materna: sabem utilizá-la para fins de comunicação, sabem sua estrutura sintática e têm um adequado conhecimento do léxico. Sobre a escrita, podemos dizer que as crianças chegam à escola sabendo suas funções (para que as pessoas leem e escrevem) e sua estrutura em muitos gêneros textuais, reconhecem os sinais gráficos, são capazes de fazer o reconhecimento de algumas palavras etc. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola busca ampliar o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças.

Uma das capacidades das crianças que são desenvolvidas na escola, ao iniciarem o processo formal de alfabetização, está relacionada à análise do sistema fonológico da língua que elas aprenderam a falar desde muito cedo. Os estudos sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização vêm demonstrando o importante papel das habilidades metafonológicas no processo de aquisição da leitura e da escrita num sistema alfabético. No entanto, pode-se dizer que essas habilidades se desenvolvem concomitante- mente a esse processo; e, não, previamente.

Os estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças pequenas sugerem a necessidade de uma abordagem sistemática do sistema fonológico ao longo do processo de alfabetização. Ao elaborar a proposta de ensino, é preciso considerar diferentes níveis de abordagem através da atividade pedagógica:

- Análise das variações linguísticas que constituem a linguagem oral;
- Análise das diferentes unidades fonológicas da língua oral;
- Reconhecimento das correspondências entre unidades fonológicas e unidades do sistema de escrita.

### ***O desenho e a brincadeira - formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização***

A criança vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação com o outro e com os objetos. O uso de diferentes linguagens é o que lhe permitirá comunicar-se e compreender ideias, sentimentos e a organizar seu pensamento. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal, dentre outras, são formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver.

Como vimos, na visão de Vygotsky (1998), a cultura impregna nosso modo de pensar, sentir e aprender. Compreendendo a cultura como os modos de um povo, comunidade ou grupo fazer, ver, ser, sentir e estar no mundo e, portanto, como um sistema de significação, não podemos percebê-la como algo pronto e estático, e sim como um processo dinâmico construído pelos diferentes grupos culturais aos quais pertencemos. Esses sistemas de significação ou sistemas simbólicos constituem e são, ao mesmo tempo, os meios pelos quais transmitimos e comunicamos, uns para os outros e para nós mesmos, as ideias



e os sentidos compartilhados do mundo cultural no qual estamos inseridos. Assim, as formas particulares de linguagem (a palavra, o gesto, a arte e o desenho, dentre outros) são instrumentos de apropriação da cultura pelas crianças, permitindo-lhes a decifração do mundo e, conseqüentemente, orientando suas ações e suas manifestações sobre o meio em que vivem.

Nesta publicação, elegemos o desenho e a brincadeira como foco da proposta de ensino não apenas por sua proximidade com o trabalho frequentemente desenvolvido na maioria das escolas de Ensino Fundamental, mas, sobretudo, pela importância que adquire para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à apreensão do sistema de escrita enquanto sistema simbólico.

Ambos, desenho e brincadeira, ajudam a criança a compreender o caráter da representação. O desenho é uma manifestação simbólica da criança que tem uma estreita relação com o gesto. A representação gráfica tem origem na fixação do gesto no papel. A criança, ao desenhar ou ao apreciar uma ilustração ou desenho, vai compreendendo que aquilo que ela vê no mundo exterior pode ser representado.

Conforme salientamos no primeiro texto desta publicação, ao discutirmos a importância da atividade lúdica, a brincadeira ou o jogo de faz de conta, pela reversão do significado dos objetos (uma caixa de papelão pode representar um carro ou um avião), é considerada por Vygotsky um simbolismo de segunda ordem. No jogo de faz de conta, a criança destaca o objeto de seu significado e da sua função, atuando com ele no plano imaginário como se fosse outro. Dessa forma, a criança liberta-se do plano imediato de sua percepção, criando um novo plano de ação, com novas fronteiras de significação. Assim, a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato.

Nesta perspectiva, a brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas, no cotidiano de uma proposta educativa voltada para a infância, como inerentes ao processo de trocas e de experiência de cultura. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros nos momentos das brincadeiras, dos desenhos, dos jogos de faz de conta etc. Conforme esperamos ter demonstrado, desenho e brincadeira são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala.

### ***Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos***

#### ***Ouvir, ver, ler histórias: narrativas verbais e visuais em práticas de letramento literário na infância***

Duas motivações me levam a tratar da temática deste texto. A primeira vem da surpresa com que me deparei com a expressão hoje usada pelo mercado editorial 'livros para bebês'; e a segunda advém dos problemas de natureza conceitual gerados pelos gêneros da literatura endereçados a crianças ainda não alfabetizadas ou a crianças que iniciam o seu processo de alfabetização, gêneros bem diferentes daqueles que tradicionalmente se reconhecem como literários.

Hoje se vê o crescimento da produção para crianças não só dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também da educação infantil, fruto de discussões sobre a necessidade de inserção deste segmento na formação docente, com projeções em programas de aquisição de livros pelo governo.

Nos dias atuais, as concepções de alfabetização se vinculam a duas fortes tendências. Uma para a qual a aprendizagem da língua escrita e seus usos sociais não se diferenciam, e, por isso, não se vê a necessidade de empregar a palavra "letramento" para designar esses usos; outra que considera a importância de reconhecer a concomitância de dois processos: o primeiro destaca especificidades da alfabetização ligadas ao domínio da tecnologia da escrita; o segundo diz respeito ao letramento, ou seja, aos usos sociais da escrita e da leitura. Este texto tem como proposta tratar da leitura literária na fase em que as crianças estão aprendendo a ler e a escrever. Procuro mostrar como a segunda tendência é aquela que fornece melhores respostas quando se busca compreender as apropriações da literatura por crianças que iniciam ou consolidam seu processo de alfabetização. Parte-se, assim, do pressuposto de que a experiência com textos literários pode anteceder a alfabetização, fazendo valer o que ensina Magda Soares: é possível participar de práticas de letramento mesmo sem ter o domínio do sistema da escrita (SOARES, 1998).

Para me aproximar do tema da autonomia e da mediação na leitura literária por crianças, o qual proponho com este texto, lançarei mão de uma estratégia para evitar me perder no emaranhado de livros que se produzem ano a ano para a faixa etária que se pretende alcançar. Assumindo uma proposta mais modesta, analisarei três livros de uma escritora de carreira já consolidada por obras dirigidas a esse público especial, com o objetivo de levantar aspectos sobre elementos relevantes que compõem os gêneros, e que, em grande parte, se caracterizam pelo equilíbrio entre narrativa visual e narrativa verbal. A autora é Eva Furnari e foi escolhida por trazer, no conjunto de sua obra, muitos exemplos de livros que propiciam diferentes modos de interação com as crianças, cumprindo bem o trânsito entre a leitura autônoma e a leitura mediada, que, neste texto, denomino: histórias para ler sozinho e histórias para ouvir.

As histórias que ficam da infância não são somente aquelas que lemos por conta própria, mas também aquelas que nos foram contadas. Neste caso, a memória guarda, além da história e seus personagens, a voz de quem contou, sua entonação, seus gestos, sua emoção. Ao contrário do que se imagina, os dois modos de conhecer as histórias são experiências que prosseguem pela vida afora, mesmo depois que se aprende a ler. Quando se pensa na formação do leitor, ouvir e ler narrativas literárias são atos que mais comumente localizamos no aprendizado inicial da leitura, embora os encontremos, de modo menos frequente, em outras etapas da escolaridade. Não vamos refletir, aqui, sobre os atos de ler e ouvir histórias em toda essa abrangência, mas, sim, sobre o que significa a interação com o texto literário quando ainda não se tem o amplo domínio do código alfabético, fase em que a mediação é necessária e está em relação direta com a atividade de ler sozinho, que significa a conquista da autonomia.

A entrada da criança no mundo da escrita é responsável pela abertura de inúmeras portas, antes acessíveis a ela somente pela mediação do outro. Na infância, a presença do outro – nas interações com a linguagem escrita, ainda não totalmente familiar à criança pequena –, faz-se constante. Quando começa a ler, a criança convida o leitor adulto mais experiente a participar com ela nos processos de construção de sentidos, em situações de leitura de livros, placas, outdoors, jornais, rótulos e tantos outros textos, que ela passa a ver/ler de modo diferente do que até bem pouco tempo via, quando não lia.

É importante reforçar, assim, que, na infância, mais que em outras fases da formação do leitor, ler é atividade partilhada, na qual se confirmam sentidos e funções da leitura, construídos pela curiosidade de quem descobre que a letra diz o mundo. Com a literatura não poderia ser diferente. No início do processo de alfabetização, pode haver uma convivência harmoniosa entre diferentes maneiras de interagir com o texto ficcional ou poético – o texto em prosa ou em verso – que se faz ora pela escuta, ora pela leitura individual ou silenciosa. Este texto pretende mostrar que, embora muitas vezes as crianças ainda não tenham o domínio da tecnologia que lhe dará suporte para ler textos mais complexos, a alternância entre textos mais simples e textos mais complexos é importante para a construção da progressiva autonomia.

### ***Do simples ao complexo; do complexo ao simples***

Parte-se do pressuposto de que a experiência da narrativa ficcional e da poesia deveria anteceder a aquisição do código da escrita. Antes de saber ler, a criança já pode conhecer – se lhe são contadas histórias, recitados poemas, cantadas cantigas – alguns gêneros da literatura. Este é um dado importante quando se pensa na formação de leitores, sobretudo na faixa que se estende da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando se dá o processo de alfabetização propriamente dito.

Nesses segmentos da escolaridade, os livros da literatura que chegam até as bibliotecas escolares, e que supostamente chegam aos leitores, compreendem narrativas e poesias de diferentes níveis de complexidade. Temos desde livros que preveem um leitor com um nível mais avançado de capacidade de leitura, mas que já agradam às crianças, até livros cujos textos oferecem menos dificuldade para os aprendizes. Daí a escolha dos livros de Eva Furnari para tratar desse assunto, por apresentarem uma variedade no que diz respeito aos níveis de complexidade que queremos focalizar. A escritora foi escolhida para esta análise também pela qualidade dos textos literários que produz, nos quais se manifesta uma visível aversão a estereótipos temáticos, linguísticos, formais, imagéticos etc. Tratarei aqui, inicialmente, de três livros que exibem a harmonia entre a visualidade das ilustrações e a exploração dos aspectos linguísticos da narrativa/ poesia verbal, propiciando modos diferentes de interação com os pequenos leitores. Em seguida, focalizarei um desses livros – uma narrativa construída apenas por imagens – que foi lida por uma criança que se encontrava em fase de alfabetização e achou por bem escrever a história que as imagens lhe contavam.

Esses livros podem apresentar interessantes elementos para a reflexão sobre o que estamos compreendendo por leitura autônoma ou leitura mediada, na fase em que a criança inicia ou desenvolve o processo de alfabetização. Estamos entendendo este processo em sua relação com o processo de letramento, tal como o propõe Magda Soares (1998; 2003), em recentes trabalhos em que trata da necessidade de “reinventar” a alfabetização, quando sugere a conciliação entre alfabetizar e letrar. Supõe-se, assim, um leitor que enfrenta as dificuldades próprias do processo de aquisição do código, mas que, simultaneamente a esse enfrentamento, convive com práticas de letramento, entre as quais as literárias, no contexto escolar e no contexto social mais amplo.

Ressalta-se, ainda, como justificativa desse recorte, terem sido os primeiros livros de Eva Furnari as narrativas de imagens, conhecidas como ‘livros de imagens’. Só depois de passar por essa experiência, essencialmente imagética, a escritora “aprendeu” a escrever textos verbais que dialogassem com as imagens visuais. Isso talvez explique o fato de não haver, nos livros da autora, compostos por texto verbal e texto visual, uma predominância de uma linguagem sobre a outra. O equilíbrio configura-se, assim, perfeito.

### ***Algumas considerações finais***

Pavimentar bem o caminho do letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar, se descobrirem a tempo o que significa o contato com bons livros da literatura para a vida, para a formação humana. Por mais fáceis e simples que sejam as histórias, elas sempre requerem algum ensinamento, que vai desde o modo como pegar o livro, passar as páginas; desde as indicações sobre a direção da escrita nos livros, sobre a ordenação sequencial que indica um fluxo narrativo – seja livro de imagens, seja texto verbal e visual – daí a aposta, no que a princípio parece ser um exagero, em se produzirem livros para bebês.

A autonomia do leitor é uma conquista contínua, que não se separa definitivamente das mediações. Por mais experientes que sejam os leitores, eles sempre participam de processos mediados, condição movida pelos desafios que os textos – e aqui nos interessam de perto os literários – nos colocam. O simples, na literatura infantil, não pode ser confundido com o banal, que segue os moldes de uma produção que não respeita a inteligência infantil, em nome do favorecimento de leitura autônoma, sem a mediação de um adulto. Sem repetir fórmulas ou facilitar a linguagem, a simplicidade na literatura para crianças pode propor desafios em direção a uma travessia para a autonomia, ao produzir estímulos que assegurem a continuidade do processo de formação de leitores apenas iniciado.

### ***Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil***

As atividades relatadas foram desenvolvidas na Escola Municipal Dona Marucas, da rede municipal da cidade de Lagoa Santa/MG, com crianças de 5/6 anos, ao longo do ano de 2008, em uma turma com 22 alunos, pela professora Juanice de Oliveira Vasconcelos, e com o apoio e a colaboração da professora participante do Núcleo de Alfabetização e Letramento do município, Eliana Pereira Araújo.

Partimos do princípio da importância do trabalho com a literatura na infância e da contribuição que esse trabalho traz para a aquisição da leitura e da escrita. Procuramos, sempre, incentivar o manuseio de livros de diferentes gêneros textuais e o convívio com diferentes portadores de textos, para melhor compreensão do uso social da escrita.

Em nossa sala de aula, temos um cantinho de leitura com diversos portadores: convites, calendário, guia comercial da cidade, histórias em quadrinhos, livros de receitas, fábulas, poesias, contos de fadas, livros de imagem e muitos outros, que os alunos podem manusear, ler, explorar durante o período de aula. Além desse cantinho, todos os dias as crianças ouvem uma história, ora lida, ora contada, ora gravada em CD.

Observando a turma, percebemos que, mesmo tendo contato com uma variedade de material escrito, os alunos ainda não conseguiam identificar o objetivo e as características de outros gêneros textuais que não fossem histórias. Resolvemos, então, trabalhar com o livro *O carteiro* chegou, de Janet & Allan Alberg, da editora Companhia das Letrinhas, que proporciona diversas situações de uso de diferentes gêneros aliados aos contos de fadas, o que possibilitaria às crianças, de uma forma muito prazerosa, o contato com uma variedade de textos que circulam na sociedade.

A primeira etapa do trabalho foi uma sondagem para saber se todos os alunos conheciam todas as histórias citadas no livro; percebemos que nem todas eram conhecidas e que algumas crianças conheciam finais diferentes para a mesma história.

Decidimos, então, recontar as histórias, discutindo os diferentes finais, à medida que íamos realizando a leitura do livro *O carteiro* chegou; para isso, quando contávamos ou relembávamos uma história, procurávamos fazê-lo usando

diferentes versões. Depois de cada história, abríamos o envelope com a correspondência entregue pelo carteiro à personagem da história.

O primeiro envelope é uma carta de Cachinhos Dourados pedindo desculpas à família dos ursos. Analisamos a estrutura da carta e sua intencionalidade; logo surgiu a vontade de escrevermos nós também uma carta para a turma vizinha, pois os alunos, em um outro momento, tinham manifestado o desejo de cantar para aquelas crianças a música “De olhos vermelhos” de que eles gostavam muito, e a carta foi vista como um recurso para comunicar o interesse de apresentar a música, sugerindo o dia e a hora. Assim foi feito.

A próxima história no livro é a de João e Maria; o carteiro entrega à bruxa um panfleto de propaganda de artigos para bruxa. A partir dele, fizemos uma lista de objetos que uma bruxa usa e, ao compararmos a lista com os artigos oferecidos no panfleto, vimos que a loja não oferecia chapéu de bruxa. Criamos, então, o nosso panfleto de oferta de chapéus de bruxa, com diversos modelos.

Em relação à história de João e o pé de feijão, o carteiro leva para o gigante um cartão postal enviado por João, em viagem de turismo com o dinheiro fornecido pela galinha de ovos de ouro. Trabalhar com o cartão postal não foi fácil, porque é um gênero e portador muito ausente na vida das crianças; levou algum tempo para que compreendessem seus objetivos e características, mas quando isso aconteceu, foi mágico!

Nessa mesma ocasião, estávamos, em outros momentos, trabalhando com o poema “As Borboletas”, de Vinicius de Moraes, e as crianças tinham feito muitas borboletas que foram espalhadas pelo jardim da escola; tínhamos tirado algumas fotos, e quando as crianças contemplaram, em sala, a “obra de arte” que tinham feito, uma delas propôs fazermos com uma das fotos um cartão postal para enviarmos às crianças de uma creche da rede, para mostrar a elas como era bonita e legal a nossa escola, já que a maioria das crianças dessa creche são direcionadas para a nossa escola.

A personagem seguinte, no livro O carteiro chegou, é Cinderela; o carteiro entrega a ela um ofício de uma editora que pretende publicar um livro com a história dela, vindo junto o livrinho, para que ela dê sua autorização. A turma propôs escrever também um livro, e escolheu a história de Cachinhos Dourados para confecção de um livrão, com desenhos e texto deles, o que foi feito.

A seguir, o carteiro entrega ao Sr. Lobo Mau uma carta do advogado de Chapeuzinho Vermelho e dos Três Porquinhos, comunicando providências que iam ser tomadas contra as maldades que ele tinha praticado. Desta vez, votamos em sala qual a pena que o Lobo deveria cumprir por todas as maldades cometidas, e escrevemos uma carta para ser enviada ao Lobo; desta vez, demos uma atenção especial à escrita do endereçamento no envelope.

A última carta que o carteiro entrega é um cartão de aniversário que Chapeuzinho Vermelho envia para Cachinhos Dourados, que está comemorando mais um ano de vida, e junto manda uma nota – um “dinheirinho” – como presente. Os alunos trouxeram várias notas com as quais trabalhamos números e quantidades; além disso, construímos uma receita de gelatina que seria uma guloseima a ser servida na festa de aniversário.

A segunda etapa do trabalho com o livro O carteiro chegou foi a pintura das histórias em tecido. Cada história foi dividida em três partes: o início, o meio e o fim, o que levou as crianças a perceberem a estrutura de uma narrativa. Votamos cenas para serem desenhadas e pintadas para cada parte. Cada criança recebeu um quadrado de tecido, desenhou e depois pintou sua cena com tinta para tecido; levamos os quadrados para uma costureira que juntou os retalhos na ordem adequada, colocou uma borda com uma chita bem colorida e alegre, formando, assim, uma linda colcha para a nossa sala: todas as vezes que buscávamos livros no nosso cantinho de

leitura, nós a utilizávamos para forrar o chão e deitávamos sobre ela.

A terceira e última atividade com base no livro O Carteiro Chegou foi a criação de uma outra versão para a história de Chapeuzinho Vermelho, levando as crianças a participarem da escrita de um livro. A história começa quando Chapeuzinho Vermelho recebe uma carta da vovó, comunicando que ela não estava muito bem de saúde. A partir daí, surgiu um livro com: a lista das guloseimas de que a vovó mais gostava; um cartaz informativo que Chapeuzinho encontra no meio do caminho, na floresta; um mapa para chegar à casa da vovó; um bilhete que a vovó deixara na porta de sua casa para Chapeuzinho; a lista de telefones que Chapeuzinho consultou para pedir ajuda; a lista de convidados que iriam participar da festa de comemoração da prisão do lobo; a receita do delicioso bolo da vovó; e, finalizando, uma nova versão da música cantada por Chapeuzinho Vermelho. O resultado foi surpreendente! Do início ao fim da história, as crianças tinham uma situação a resolver e uma nova possibilidade de escrita.

Em síntese: foi desenvolvido um trabalho com textos literários, em que os contos de fadas foram também base para o conhecimento e o uso de vários gêneros e portadores de textos, e as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar experiências em que desempenharam o papel ora de leitores, ora de escritores, mesmo antes de estarem convencionalmente alfabetizadas.

### ***O Jogo Linguístico: brincando com as hipóteses das crianças***

Em meados dos anos 90, tive a oportunidade de estudar Linguística por meio de uma ação de formação continuada desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse processo de formação, aprofundi meus conhecimentos sobre Fonética e Fonologia, o que me levou a pensar na possibilidade de elaborar um procedimento de ensino voltado para o processo de alfabetização, apoiado nos estudos sobre análise fonológica.

Iniciei, então, uma investigação didática, planejando um roteiro de perguntas direcionadas a um grupo de crianças que apresentavam diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita. As crianças foram reagrupadas por níveis próximos de acordo com suas hipóteses e conhecimentos sobre a língua<sup>14</sup>, formando-se, assim, pequenos grupos: o grupo de crianças que revelavam hipótese pré-silábica, o grupo de crianças que revelavam hipóteses silábicas e o grupo de crianças que revelavam hipótese alfabética.

Para cada grupo de crianças eram dirigidas perguntas sobre sílabas orais (iniciais, finais e mediais) e letras (sons das letras: iniciais, finais e mediais), dentro de uma determinada palavra. Por exemplo, crianças que ainda não faziam relação entre aliterações, rimas e não percebiam a pauta sonora das palavras eram questionadas com as seguintes perguntas:

- Há o som PA ou MA na palavra MALA?
- Há o som TÊ ou FÊ na palavra CAFÊ?
- Há o som MI ou LI na palavra COMIDA?

Observe que as perguntas apresentadas às crianças demandavam uma análise fonológica das sílabas, mediada pelas atividades de comparação destas. Depois que as crianças apresentavam suas respostas, as palavras eram registradas no quadro para que elas pudessem ser analisadas na perspectiva de suas formas escritas.

Para as crianças com hipóteses mais avançadas sobre a língua escrita, como, por exemplo, as crianças que apresentavam hipóteses silábicas de escrita, o foco das perguntas passava a ser a letra (correspondência letra/som) na mesma sequência de abordagem: letra inicial, final e medial.

- Há a letra F ou L na palavra FOCA?
- Há a letra I ou U na palavra TATU?
- Há a letra T ou B na palavra CABELO?

Para o grupo de crianças com hipóteses nos níveis silábico-alfabéticos e alfa-béticos, as perguntas tinham como unidade de análise os fonemas surdos e sonoros, as consoantes nasais e algumas regularidades.

- Há a letra T ou D na palavra TOMATE?
- Há a letra M ou N na palavra CANETA?
- Há ou não há a letra R na palavra CARTA?
- Há ou não há a letra N na palavra CANTA?

Após realizar o Jogo Linguístico com pequenos grupos de crianças, iniciei o processo de aplicação em turmas de crianças com agrupamento heterogêneo. Pude, então, observar com mais cuidado a forma como as crianças lidavam com essa situação de aprendizagem. Essa observação me permitiu aprimorar os encaminhamentos em sala de aula e a propor um jogo por meio do qual as crianças seriam desafiadas a superar suas hipóteses, cada uma de acordo com seu nível conceitual.

### **Em que consiste o Jogo Linguístico**

O Jogo Linguístico é uma atividade didática que tem como objetivo estimular o processo de compreensão por parte das crianças acerca da língua escrita enquanto sistema de representação. Apesar de ser um procedimento de ensino que emprega uma estratégia lúdica, não pode ser visto apenas como um “jogo de brincar”. O Jogo Linguístico exige um rigoroso processo de planejamento por parte da professora. A organização metodológica do jogo, o roteiro prévio a ser elaborado, a rotina com que é proposto em sala de aula, a sequência e a progressão que caracterizam o seu encaminhamento junto às crianças, a avaliação e o registro são elementos fundamentais que devem fazer parte do planejamento pedagógico desse jogo.

A proposta baseia-se na ideia de que a tarefa de analisar palavras orais e escritas deve propiciar ao aprendiz um trabalho cognitivo que o leve a comparar, identificar e classificar as unidades sonoras e gráficas que constituem as palavras, e compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita, aplicando-as em suas práticas de escrita. Outra ideia que orienta o encaminhamento do Jogo Linguístico junto às crianças diz respeito à necessidade de se promover a interação entre as crianças para que elas tenham oportunidade de socializar e refletir sobre as hipóteses que constroem ao longo do processo de aquisição da língua escrita. Durante a realização do Jogo, a professora faz perguntas sobre a escrita de palavras, considerando o conhecimento que cada grupo tem a respeito do funcionamento do sistema de escrita. Essas perguntas geram “problemas” a serem resolvidos cooperativamente entre os membros de uma equipe. Desta forma, elas estimulam as crianças a refletir sobre conflitos que integram o aprendizado da língua escrita. Ao mesmo tempo, é importante assegurar que as regras sejam respeitadas e que os integrantes das outras equipes respeitem o processo e a capacidade das demais equipes.

### **A produção de textos e o desenho na sala de aula.**

O relato apresentado a seguir descreve e analisa algumas situações de aprendizagem propostas pela professora Miriam, que leciona em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Por meio desse relato, buscaremos refletir sobre as concepções e as intervenções subjacentes à sua prática em sala de aula.

Para a professora Miriam, uma das ações pedagógicas mais significativas na prática de ensino junto às crianças de seis anos é a atividade de desenho. Ao falar sobre a organização do seu trabalho, no início do ano, a professora afirmou que contava com a participação de todas as crianças para compor os painéis da sala. Na sua forma de ver, o ambiente da sala de aula não pode ser organizado exclusivamente pelo professor alfabetizador. A professora explicitou essa concepção ao

comentar sobre a organização do espaço escolar no momento em que as crianças são recebidas no início do ano letivo:

*“No início do ano nós tivemos uma semana antes para decorar, arrumar, que no meu entender, com a minha experiência, precisamos sim de uma organização anterior para conhecer pelo menos o que está escrito na ficha do aluno<sup>15</sup>. Quem são esses alunos, onde eles moram, que experiências eles têm, mas o acontecimento, a organização da sala, ah..., isso é com eles. (...) Quando eu recebo os meninos, juntos, nós vamos compondo esse ambiente que é nosso...”*

No início do ano letivo, para compor o ambiente da sala de aula, a professora envolveu as crianças em produções de desenhos. Ela orientou as atividades de modo que as crianças soubessem o que e o para que desenhar, deixando claro para a turma qual era a função ou o destino dos desenhos que eles produziram. Os desenhos poderiam compor capas de trabalhos ou de algum projeto, como também cartões, convites; poderiam ser expostos em painéis da escola, tanto na sala de aula quanto na área externa da sala, no pátio. Essa atitude se constituiu como condição importante que orientava as crianças. Temos, aqui, o sentido da tarefa, o por que, o para que e o para quem desenhar, objetivos que precisam ser previstos no planejamento pedagógico. A professora ressaltou que as crianças pediam constantemente para desenhar:

*“(...) eles têm pedido muito desenho, eu acho que eles já vêm muito com essa cultura de colorir o patinho, o gatinho, assim tudo pronto, e eu não quero... Em hipótese alguma eu dou um desenho para meu aluno colorir a troco de nada”.*

Havia, também, algumas propostas em que o desenho era livre, embora estas não fossem as situações mais recorrentes na turma da professora Miriam. Mesmo nestas situações, o desenho não era visto como uma mera tarefa sem significado. Desenhar tinha um sentido para as crianças e para a turma naquele momento específico. A professora acreditava que a expressão das crianças, por meio do desenho, poderia ser limitada, caso oferecesse apenas desenhos prontos para colorir:

*“Dependendo das experiências anteriores, vivenciadas pelas crianças em outros espaços institucionais, elas podem manifestar se interesse ou mesmo dizer que não sabem desenhar e, em alguns casos, é possível perceber também que têm apenas o hábito de colorir as matrizes prontas reproduzidas.”*

Um enfoque que caracteriza a forma como a professora Miriam incorporava a prática do desenho no cotidiano escolar das crianças diz respeito ao fato de as atividades de desenho ocorrerem quase sempre em situações contextualizadas. O trabalho que realizou com o poema “Gato da China”, de José Paulo Paes, da editora Ática, é um exemplo de uma situação em que a atividade de desenhar esteve presente de forma contextualizada.

O trabalho realizado com o poema se configurou como uma situação voltada para o eixo da leitura. Priorizou-se o aspecto lúdico do texto, o prazer em ler e a sua compreensão. Outro aspecto importante na exploração do poema “Gato da China” pela professora Miriam foi a entonação de sua leitura para as crianças. Por meio da sua estratégia de leitura oral, a professora fez com que as crianças percebessem as rimas, os sons finais das palavras no poema.

Sabemos que, na leitura de textos rimados, é importante chamar a atenção para a percepção das rimas, pois, por meio delas, as crianças podem identificar os sons semelhantes, evidenciando-se, assim, aspectos sonoros da língua. Como veremos a seguir, a mediação da professora, assegurando a percepção sonora das palavras, foi fundamental para a realização da tarefa posterior.

A tarefa proposta consistia em identificar as palavras que faltavam no texto, no momento em que a professora lia pausadamente. “Era uma vez, um gato...” Nesse momento, as crianças deveriam completar respondendo: “chinês”. O preenchimento dos espaços com as respectivas palavras



ocorreu após todo o trabalho da percepção sonora. A professora destacou as palavras no quadro, promovendo situação de leitura de cada uma delas, seguindo a ordem do texto.

A proposta de fazer um desenho contextualizado no tema do poema foi apresentada às crianças no dia seguinte, como uma maneira de se ampliar a atividade de leitura do poema. Assim, após uma releitura coletiva do texto, a professora pediu às crianças que produzissem um desenho que representasse o que elas tinham achado de mais curioso ou o que elas passaram a imaginar a partir da leitura do poema.

O desenho é uma forma de representação que permite à criança demonstrar os seus conhecimentos e sentimentos. Assim ela pode representar o modo como percebeu a situação vivenciada, nesse caso, um poema lido pela professora. Garantir às crianças a apresentação dos desenhos, seja individualmente ou no coletivo, em situações de interação, torna-se relevante, pois se configura como um momento de expressão oral. Este é um momento real de interlocução com os pares, uma atividade contextualizada e que tem sentido para o grupo. Quando as atividades são previamente planejadas e acompanhadas, a professora pode reconhecer o processo evolutivo de cada um. Quando as crianças expõem seus desenhos, na roda de conversa, expressam seus desejos, argumentam, discorrem sobre as suas produções, situação que se configura como um momento de ouvir e falar de modo organizado.

Vale ressaltar que a proposta de desenhos não se vincula apenas ao trabalho com os gêneros textuais. Ela também pode se concretizar e se aliar aos conhecimentos de outras áreas, tais como as ciências naturais, a história, a geografia e a matemática, trabalhados ao longo do ano letivo.

### ***Considerações Finais: professoras, crianças de seis anos e o prazer de ler e escrever para aprender***

A tarefa de escrever sobre o trabalho pedagógico com crianças de seis anos nos possibilitou diferentes questionamentos e alguns desafios. Sabemos que também as professoras, ao assumirem, no Ensino Fundamental, as crianças dessa idade, enfrentam desafios e inúmeras dificuldades.

Ao pensarmos nesses desafios e dificuldades, não podemos negligenciar o fato de que esse público pertenceu à educação infantil, uma etapa de ensino com concepções de criança, aprendizagem, conhecimento, tempos e espaços diferenciados. Estamos, pois, dando prosseguimento a algo que se iniciou há muito tempo e que traz em si uma dimensão sempre presente na história da educação deste País: a luta pelo direito a uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, as experiências, saberes e conhecimentos construídos na educação infantil acerca dessa criança precisam mais do que ser considerados, devem, sobretudo, servir de parâmetro para as práticas e as intervenções pedagógicas que se pretende construir com elas no novo Ensino Fundamental.

Uma questão a ser considerada refere-se ao respeito a essa criança e a seu tempo de vida. A escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. Essa proposição ganha especial destaque, principalmente se consideramos as características das sociedades contemporâneas. Quer pelas exigências de uma formação educacional futura; quer pela escassez ou ausência de espaços públicos adequados, tendo em vista a redução e, em alguns casos, o desaparecimento do espaço da rua como local de socialização; quer pela diminuição das situações de troca entre irmãos e primos acarretada pela redução das taxas de natalidade, a infância contemporânea encontra na escola um espaço importante para sua manifestação.

Por outro lado, não podemos perder de vista o direito

desse segmento da população ao conhecimento, em particular, o direito de acesso à linguagem escrita. Como argumentamos, a criança pequena é um sujeito que interage com outros grupos sociais e com suas produções simbólicas e a linguagem escrita é uma dessas produções com as quais as crianças têm, desde muito pequenas, uma familiaridade e uma curiosidade para conhecer e dela se apropriar. Entretanto, as famílias e os profissionais da educação sabem que assegurar o aprendizado da leitura e da escrita tem sido um dos maiores desafios para a escola, principalmente considerando as trajetórias de fracasso na apropriação desse conhecimento por parte de um segmento importante da população.

Para que as crianças se apropriem desse objeto do conhecimento humano sem serem desrespeitadas na sua condição, é preciso mudar a história da escola. Ainda estamos no caminho da construção de uma educação formal que respeite os direitos da criança, e essa publicação não é a resposta para todas as questões. Muito pelo contrário, ela foi (esperamos) mais um pequeno passo nessa direção. Nossa preocupação central foi a de elaborar um instrumento que auxiliasse as professoras a perceberem a criança como um sujeito que sabe algo sobre o mundo da escrita e, sobretudo, alguém que deseja se apropriar desse objeto do conhecimento. Buscamos, ainda, elaborar um material que respaldasse teoricamente as opções metodológicas das professoras.

Finalmente, com essa publicação esperamos ter contribuído para a ampliação de importantes conceitos e, sobretudo, ter proporcionado reflexões acerca do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança de seis anos de idade. Esperamos, ainda, que a língua escrita possa a ser compreendida como uma ferramenta que deve interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo e não como um conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares.

## **BRASIL. Constituição Federal/88 - artigos 205 a 214 e artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Emenda 14/96.**



### **Da Assistência Social**

A Assistência Social é uma política pública, direito do cidadão que dela necessitar e um dever do Estado. É uma política social que integra a seguridade social brasileira, de caráter não contributivo. Por meio das ações da Assistência Social é possível garantir o acesso a recursos mínimos e provimento de condições para atender contingências sociais e promover a universalização dos direitos sociais. A Política de Assistência Social tem como fundamento legal a Constituição Federal Brasileira (1988), a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), além de normas, portarias, decretos, entre outros dispositivos.

A Loas determina que a assistência social seja organizada em um sistema descentralizado e participativo, composto pelo poder público e pela sociedade civil. A IV Conferência Nacional de Assistência Social deliberou, então, a implantação do Sistema Único de Assistência Social (Suas). Cumprindo essa deliberação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) implantou o Suas, que passou a articular meios, esforços e recursos para a execução dos programas, serviços e benefícios socioassistenciais.

A atuação da política de assistência social se realiza de forma integrada às demais políticas setoriais e se organiza por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O SUAS é organizado em níveis de proteção: Proteção Social Básica e

Proteção Social Especial, de modo a atender às demandas dos cidadãos de acordo com o nível de complexidade.

A gestão das ações socioassistenciais segue o previsto na Norma Operacional Básica do Suas (NOB/Suas), que disciplina a descentralização administrativa do Sistema, a relação entre as três esferas do Governo e as formas de aplicação dos recursos públicos. Entre outras determinações, a NOB reforça o papel dos fundos de assistência social como as principais instâncias para o financiamento da PNAS.

A gestão da assistência social brasileira é acompanhada e avaliada tanto pelo poder público quanto pela sociedade civil, igualmente representados nos conselhos nacional do Distrito Federal, estaduais e municipais de assistência social. Esse controle social consolida um modelo de gestão transparente em relação às estratégias e à execução da política.

A transparência e a universalização dos acessos aos programas, serviços e benefícios socioassistenciais, promovidas por esse modelo de gestão descentralizada e participativa, vem consolidar, definitivamente, a responsabilidade do Estado brasileiro no enfrentamento da pobreza e da desigualdade, com a participação complementar da sociedade civil organizada, através de movimentos sociais e entidades de assistência social.

Por fim, cabe destacar que algumas pessoas confundem o benefício de prestação continuada (BPC), previsto na Lei Orgânica da Assistência Social, com "aposentadoria", o que traduz equívoco. O referido benefício é de cunho assistencial, no valor de um salário mínimo, sem direito à 13º salário, destinados a idosos ou inválidos para o trabalho, cuja renda familiar não ultrapasse ¼ (um quarto) do salário mínimo por pessoa na família. Esse benefício, por sua vez, não depende de prévia contribuição, portanto, como já mencionado, não se trata de benefício previdenciário, mas assistencial (assistência social).

*Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:*

*I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;*

*II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.*

*Parágrafo único. É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a programa de apoio à inclusão e promoção social até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de:*

*I - despesas com pessoal e encargos sociais;*

*II - serviço da dívida;*

*III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados.*

### **Da educação**

A educação é direito de todos e *dever do Estado e da família*, devendo ser promovida e incentivada *com a colaboração da sociedade*, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício e sua qualificação para o trabalho.

Há se chamar atenção ao fato de que a Constituição torna a família compromissária para com o direito social à educação. Nenhuma política governamental que seja estabelecida para diminuir a evasão escolar será profícua se não contar com o auxílio da família e da sociedade.

### **Princípios que movem o ensino**

O art. 206 da Constituição dispõe que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

a) Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I);

b) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II);

c) Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (inciso III);

d) Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso IV);

e) 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 (inciso V);

f) Gestão democrática do ensino público, na forma da lei (inciso VI);

g) Garantia de padrão de qualidade (inciso VII);

h) Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (inciso VIII).

Ademais, há se lembrar que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais da educação nacional, sujeitando-se à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Também, o ensino religioso, *de matrícula facultativa*, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Por fim, 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.

### **Dever do Estado com a educação**

Conforme o previsto no art. 208, da CF/88, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

a) Educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (inciso I). *Neste diapasão, a Lei nº 12.796/13 alterou a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - para, dentre outros, fazer constar em seu art. 4º que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos (inciso I), organizada na forma escalonada de pré-escola (alínea "a"), ensino fundamental (alínea "b") e ensino médio (alínea "c"). Tal preceito nada mais fez que regulamentar o inciso I, do art. 208, CF, com redação atual dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009;*

b) Progressiva universalização do ensino médio gratuito (inciso II);

c) Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III);

d) Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade (inciso IV);

e) Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (inciso V);

f) Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (inciso VI);

g) 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 (inciso VII).

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é *direito público subjetivo*. Isto significa que pode um cidadão cobrar do Estado o direito ao ensino gratuito (inclusive judicialmente), já que se trata de uma garantia que lhe é pré-estabelecida pelo parágrafo primeiro, do art. 208, da Constituição. Isso tanto é verdade que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo

Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (art. 208, §2º, CF).

### **Universidades**

Conforme o art. 207, da CF/88, 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".

É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

Tais disposições também se aplicam às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

### **Plano Nacional de Educação**

A Lei (trata-se do diploma normativo de nº 13.005, de 25 de junho de 2014) 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 (art. 214, CF):

- a) Erradicação do analfabetismo (inciso I);
- b) Universalização do atendimento escolar (inciso II);
- c) Melhoria da qualidade do ensino (inciso III);
- d) Formação para o trabalho (inciso IV);
- e) Promoção humanística, científica e tecnológica do país (inciso V).
- f) Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (inciso VI).

### **Dispositivos Constitucionais a respeito do assunto**

#### **CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO 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 ideias 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;*
- 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.*

*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.*

*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.*

*§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.*

*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 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;*
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;*
- 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;*
- 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 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 responsáveis, pela frequência 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.*

*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;*

*§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.*

*§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.*

*§ 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.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

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.

§ 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.

§ 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.

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:

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.

### Questões

**01. (IF/PI - Professor - Administração - IFPI/2016)** A Constituição Federal de 1988, também denominada de Constituição Cidadã, estabeleceu no Capítulo III, especificamente no Art. 206, os princípios que regem o ensino no Brasil. Dentre estes, a gestão do ensino público passou a ser:

(A) Autônoma e livre de qualquer poder, considerando os princípios de igualdade e liberdade do ensino.

(B) Democrática em todos estabelecimentos de ensino públicos e privados.

(C) Democrática do ensino público, na forma da lei.

(D) Oligárquica em todas as escolas em conformidade com o projeto pedagógico de cada escola.

(E) Participativa e democrática em todas as instituições de ensino, em consonância com o que preconiza o direito público.

**02. (IF/TO - Técnico de laboratório - IFTO/2017)** Considerando as normas constitucionais sobre a educação, assinale a alternativa INCORRETA.

(A) As instituições de pesquisa científica e tecnológica gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

(B) O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo do cidadão.

(C) O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou de sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

(D) É vedado às instituições de pesquisa científica e tecnológica admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros.

(E) A gestão democrática do ensino público é um dos princípios do sistema educacional brasileiro.

### Respostas

**01. Resposta: "C"**

**02. Resposta: "D"**

### **Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias**

Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil;

II - os Fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do caput do art. 157; os incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial,



matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal;

III - observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre:

a) a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino;

b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno;

c) os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica, observados os arts. 208 e 214 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação;

d) a fiscalização e o controle dos Fundos;

e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

IV - os recursos recebidos à conta dos Fundos instituídos nos termos do inciso I do caput deste artigo serão aplicados pelos Estados e Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal;

V - a União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao disposto no inciso VII do caput deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o §5º do art. 212 da Constituição Federal;

VI - até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V do caput deste artigo poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo;

VII - a complementação da União de que trata o inciso V do caput deste artigo será de, no mínimo:

a) R\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de reais), no primeiro ano de vigência dos Fundos;

b) R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), no segundo ano de vigência dos Fundos;

c) R\$ 4.500.000.000,00 (quatro bilhões e quinhentos milhões de reais), no terceiro ano de vigência dos Fundos;

d) 10% (dez por cento) do total dos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, a partir do quarto ano de vigência dos Fundos;

VIII - a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerando-se para os fins deste inciso os valores previstos no inciso VII do caput deste artigo;

IX - os valores a que se referem as alíneas a, b, e c do inciso VII do caput deste artigo serão atualizados, anualmente, a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, de forma a preservar, em caráter permanente, o valor real da complementação da União;

X - aplica-se à complementação da União o disposto no art. 160 da Constituição Federal;

XI - o não cumprimento do disposto nos incisos V e VII do caput deste artigo importará crime de responsabilidade da autoridade competente;

XII - proporção não inferior a 60% (sessenta por cento) de cada Fundo referido no inciso I do caput deste artigo será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício.

§1º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a

melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente.

§2º. O valor por aluno do ensino fundamental, no Fundo de cada Estado e do Distrito Federal, não poderá ser inferior ao praticado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, no ano anterior à vigência desta Emenda Constitucional.

§3º. O valor anual mínimo por aluno do ensino fundamental, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, não poderá ser inferior ao valor mínimo fixado nacionalmente no ano anterior ao da vigência desta Emenda Constitucional.

§4º. Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do caput deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano.

§5º. A porcentagem dos recursos de constituição dos Fundos, conforme o inciso II do caput deste artigo, será alcançada gradativamente nos primeiros 3 (três) anos de vigência dos Fundos, da seguinte forma:

I - no caso dos impostos e transferências constantes do inciso II do caput do art. 155; do inciso IV do caput do art. 158; e das alíneas a e b do inciso I e do inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal:

a) 16,66% (dezesesseis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano;

b) 18,33% (dezoito inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano;

c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano;

II - no caso dos impostos e transferências constantes dos incisos I e III do caput do art. 155; do inciso II do caput do art. 157; e dos incisos II e III do caput do art. 158 da Constituição Federal:

a) 6,66% (seis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano;

b) 13,33% (treze inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano;

c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano.

§6º. (Revogado).

§7º. (Revogado).

### Emenda 14/96

Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias

As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte emenda ao texto constitucional:

**Art. 1º** É acrescentada no inciso VII do art. 34, da Constituição Federal, a alínea "e":

"e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino."

**Art. 2º** É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal:

"I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

"

**Art. 3º** É dada nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos: "Art.211....."

§ 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.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório."

**Art. 4º** É dada nova redação ao § 5º do art. 212 da Constituição Federal:

"§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei."

**Art. 5º** É alterado o art. 60 do ADCT e nele são inseridos novos parágrafos, passando o artigo a ter a seguinte redação:

"Art 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, a manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§ 1º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, e assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil.

§ 2º O Fundo referido no parágrafo anterior será constituído por, pelo menos, quinze por cento dos recursos a que se referem os arts. 155, inciso II; 158, inciso IV; e 159, inciso I, alíneas "a" e "b"; e inciso II, da Constituição Federal, e será distribuído entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental.

§ 3º A União complementará os recursos dos Fundos a que se refere o § 1º, sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

§ 4º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ajustarão progressivamente, em um prazo de cinco anos, suas contribuições ao Fundo, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.

§ 5º Uma proporção não inferior a sessenta por cento dos recursos de cada Fundo referido no § 1º será destinada ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério.

§ 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.

§ 7º A lei disporá sobre a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, sua fiscalização e

controle, bem como sobre a forma de cálculo do valor mínimo nacional por aluno."

**Art. 6º** Esta emenda entra em vigor a primeiro de janeiro do ano subsequente ao de sua promulgação.

Brasília, 12 de setembro de 1996.

**BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.**



**Educação Com Qualidade Social<sup>2</sup>**

Os indicadores nacionais apontam que, atualmente, das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média.

Acrescenta-se, ainda, que em torno de 2,8 milhões de crianças de sete a 14 anos estão trabalhando, o que, por si só, já é comprometedor, mais ainda quando cerca de 800 mil dessas crianças estão envolvidas em formas degradantes de trabalho, inclusive a prostituição infantil.

Cabe reconhecer o quanto o Brasil avançou em direção à democratização do acesso e da permanência dos alunos no Ensino Fundamental, pois, hoje, 97% das crianças estão na escola. Entretanto, avalia-se que o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro.

Daí que algumas perguntas devem ser postas no início de qualquer debate sobre mudanças na estrutura tradicional de nossa educação básica: Qual a qualidade do aprendizado? O que estão aprendendo? O que tem garantido a permanência das crianças na escola? Como se dão as relações entre os atores?

Seguindo a linha da reflexão de Rubem Alves, existem questões sobre a estrutura, seja ela espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar, que se põem como uma infinidade de situações e procedimentos cristalizados pela rotina, pela burocracia, pelas repetições. Raramente se indaga sobre seu sentido para a educação das crianças e adolescentes. Daí que a presente discussão toma essas indagações como ponto de partida.

- Sobre a estrutura espacial da escola – a organização espacial das escolas (assim como qualquer espaço social) tem levado a determinadas formas de agrupamento em seu interior, seja de alunos, seja de professores, que mais dificultam do que favorecem uma ação comunicativa construtiva.

Assim, põe-se uma questão de fundo: qual a finalidade dessa organização? Será que esse espaço escolar, da forma como usualmente tem sido organizado, promove um agrupamento dos alunos favorável à dinamização das ações pedagógicas? ao convívio com a comunidade? à reflexão dos professores? Existiriam outros modos de estruturar o espaço da escola que possibilitassem a interação das crianças e adolescentes em conformidade com suas fases de socialização?

<sup>2</sup>Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624%3Aensinofundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensinofundamental&Itemid=859)

- Sobre os currículos e programas escolares – Via de regra, os currículos têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos numa determinada sequência e utilizando um determinado critério. Seria essa a única possibilidade de se conceber o currículo? Será que a abordagem dos saberes parte do conhecimento que os alunos trazem do seu grupo social? Que usos as pessoas fazem desses saberes em suas vidas? Em decorrência, põem-se questões como: quais seriam os critérios e a sequência dos conteúdos listados?

- Sobre o tempo escolar – Os currículos e os programas têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma campainha. Assim, a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade. Uma situação como essa remete-nos a Rubem Alves, quando afirma que “a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo”. Daí que emergem as questões sobre a necessidade de se repensar a organização do tempo escolar, acompanhando as mesmas inquietações de Rubem Alves: “o pensamento obedece às ordens das campainhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais?”

Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores. É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país.

É, assim, imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Essa escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira. Nesse processo, é preciso valorizar os avanços e superar as lacunas existentes no projeto político-pedagógico, ou seja, melhorar aquilo que pode ser melhorado.

### **A Escola com Qualidade Social e os Movimentos de Renovação Pedagógica**

É justamente por tomar como ponto de partida a realidade brasileira que se deve apontar para a existência dos seus diversos patamares desiguais e contraditórios. Assim, ao lado da escola com a estrutura curricular tal como foi considerada anteriormente, existe, também, uma nova escola já em construção em vários lugares do Brasil. Ela resulta de um amplo e recente movimento de renovação pedagógica, pensando a necessidade de alçar o ensino a um patamar democrático real, uma vez que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão.

Desse movimento desencadeado pelos trabalhadores da educação, universidades, sociedade civil organizada e sistemas de ensino emergiu uma consciência da necessidade de construção de uma escola comprometida com a cidadania que caminhe para uma real inclusão do aluno. A construção

dessa escola demanda, certamente, mais do que políticas promotoras do acesso à escola.

O governo atual reafirma essa escola inclusiva. Por isso, o MEC/SEB/DPE/COEF pretende, com estas orientações, construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado.

### **Alguns aspectos significativos da construção de uma Escola com Qualidade Social**

Primando pelo cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tomando como referência as experiências bem-sucedidas de renovação pedagógica no País, aponta-se a necessidade de considerar, entre outros, os seguintes princípios:

a) A escola como polo irradiador de cultura e conhecimento

A sociedade urbano-industrial levou ao obscurecimento a vida da comunidade, entendida como aquele antigo espaço de relações solidárias entre seus moradores. Assim, hoje, também a escola está inserida e constituída em um bairro, uma cidade, com suas histórias, geografias e instituições, com seus movimentos sociais, políticos e culturais. A renovação pedagógica vivenciada em muitas escolas brasileiras nos últimos anos tem transformado o entorno da escola também em escola, ou seja, está gestando a reconstrução daquela antiga comunidade. Está sendo considerada uma concepção de educação mais abrangente, posta como primeiro fundamento da Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 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.

Os legisladores, certamente, não tiveram a intenção de minimizar a função educativa da instituição escolar. Antes, lembraram a todos os agentes sociais – pais, professores, gestores e especialistas – que o processo educacional não está restrito àquela instituição. Pelo contrário, justamente pela sua constituição de confluência de diversos saberes é que a escola tem reafirmada a sua vocação de ser polo gerador e irradiador de conhecimento e cultura, contribuindo para reconstruir a organização da comunidade pelos seus próprios atores.

Para tanto, é preciso ressaltar que a formação de uma cidadania solidária, responsável e comprometida com a construção de um projeto nacional de qualidade social, assegurando o acesso, a participação e a permanência de todos na escola, é uma responsabilidade de todas as instâncias de governo, do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação e da sociedade civil.

b) O desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e do espaço da escola.

Após conceber a educação como um processo amplo, a LDB4 estabelece, no art. 2º, que aquele processo visa ao pleno desenvolvimento do educando. Este, entretanto, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e maneiras diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem – andar, falar, brincar, comer com autonomia, ler, escrever etc., como apontam as contribuições das ciências humanas. Pode-se dizer, então, que uma educação voltada para tais perspectivas precisa ser pensada também com o foco voltado para essas características:

- O ser humano é ser de múltiplas dimensões;
- Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
- O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente;

- O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;

- É importante uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental;

- A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato.

### **A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS**

“A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...) pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...) Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente.” Snyders<sup>5</sup>

Constata-se um interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 19706. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE.

Cabe, ainda, ressaltar que o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam, fato que chega até a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada.

#### **Fundamentação legal**

Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

O PNE estabelece, ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.

O art. 23 da LDB incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica, portanto, do Ensino Fundamental:

“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.”

A referida lei, no art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação 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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>7</sup> fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil. Entre eles, destacam-se:

- As propostas pedagógicas (...) devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo (...).

- Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas (...) devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

- Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.

- (...) as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.

- As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.

- A participação dos educadores é mesmo participação e não condução absoluta de todas as atividades e centralização dessas em sua pessoa. Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas.



### Por que o Ensino Fundamental a partir dos seis anos

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental.

A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar.

A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental. Assim, observadas as balizas legais constituídas desde outras gestões, como se pode verificar no item 1, elas podem ser implementadas positivamente na medida em que podem levar a uma escolarização mais construtiva. Isto porque a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar.

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais.

Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado.

### A organização de um Ensino Fundamental de nove anos com o acesso de alunos de seis anos

A nova organização do Ensino Fundamental deverá incluir os dois elementos:

- os nove anos de trabalho escolar;
- a nova idade que integra esse ensino.

Ambos necessitam ser objeto destas reflexões.

### Os nove anos de trabalho no Ensino Fundamental

Como ponto de partida, para garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96), sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado:

| Ensino Fundamental |        |        |        |        |             |        |        |        |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|-------------|--------|--------|--------|
| Anos Iniciais      |        |        |        |        | Anos Finais |        |        |        |
| 1º ano             | 2º ano | 3º ano | 4º ano | 5º ano | 6º ano      | 7º ano | 8º ano | 9º ano |

Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto. Assim,

esta é uma oportunidade preciosa para uma nova práxis dos educadores, sendo primordial que ela aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho, na perspectiva das reflexões antes tecidas. Ou seja, os educadores são convidados a uma práxis que caminhe na direção de uma escola de qualidade social, como foi proposto na parte I deste documento.

### A nova idade que integra o Ensino Fundamental

Em relação ao segundo elemento a se considerar na ampliação do Ensino

Fundamental, surgem algumas questões para os professores, os gestores, os técnicos e os pais. A primeira questão relevante se refere à própria criança de seis anos, chamada ao Ensino Fundamental. Quem é ela? Que momento ela está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual é seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado? O ser humano constitui um tempo de vida que se encontra em permanente construção social. Assim, também e, mais ainda, a criança. Ao longo dos tempos e em cada momento histórico, as concepções sobre a infância vêm se modificando. Além disso, a diversidade e a pluralidade cultural presentes nas várias regiões brasileiras determinadas pelas diferentes etnias, raças, crenças e classes sociais, bem como as lutas sociais pelas conquistas dos direitos, também contribuem para a transformação dessas concepções.

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade.

Estabelecem também laços sociais e afetivos e constroem seus conhecimentos na interação com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com adultos com os quais se relacionam. Além disso, fazem uso pleno de suas possibilidades de representar o mundo, construindo, a partir de uma lógica própria, explicações mágicas para compreendê-lo.

Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela frequentar uma escola.

O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que frequentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e

confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa.

De que forma as crianças interagem com outras crianças e com os diversos objetos de conhecimento na perspectiva de conhecer e representar o mundo? Que significado tem a linguagem escrita para uma criança de seis anos? Que condições tem ela de se apropriar dessa linguagem?

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação. O desenvolvimento dessas linguagens não ocorre apenas no interior de uma instituição educativa, sendo, muitas vezes, vivenciado no próprio ambiente doméstico. Contudo, no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo para as crianças oriundas de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade. Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança. As crianças não compreendidas nesse quadro frequentemente levam os professores a preocuparem-se com o que eles consideram insuficiência ou inexistência de requisitos.

A contextualização dessas crianças contribui para uma compreensão que abre caminhos na direção de uma aprendizagem inclusiva. Pelo fato de viverem numa sociedade cuja cultura dominante é a letrada, desde que nascem as crianças constroem conhecimentos prévios sobre o sistema de representação e o significado da leitura e da escrita. Esses conhecimentos passam inclusive pela incorporação da valorização social que tem a aquisição do ler e escrever.

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita.

Não sendo um objeto de uso meramente escolar, as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos.

Observando essas crianças, podemos constatar que desde muito cedo elas manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto dos adultos escrevendo. Nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas.

Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação. O fato de as crianças serem alfabetizadas formalmente a partir dos seis anos não constitui uma novidade no meio educacional brasileiro. Sabemos que um grande número de crianças das

camadas populares que têm experiências relacionadas à alfabetização na instituição de educação infantil, ou mesmo em casa, demonstra condições cognitivas necessárias a este aprendizado.

A despeito das possibilidades já constatadas em crianças que nos anos anteriores à escolaridade obrigatória formal tiveram contato com a leitura e com a escrita, fundamental considerar que uma parcela significativa das crianças brasileiras inicia essas experiências somente ao ingressar na escolaridade formal.

Esse fato aumenta a responsabilidade da escola que receberá as crianças de seis anos, na medida em que será necessário, por parte dela, um grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir. É importante ressaltar, no entanto, que a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal.

Desse modo, o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes.

Finalmente, considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público.

### ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.

A partir do exposto, torna-se importante ressaltar alguns aspectos referentes à responsabilidade dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores ao proceder à ampliação do Ensino Fundamental.

Recomenda-se que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira é série. Assim, o Ministério da Educação orienta que, nos seus projetos polítipopedagógicos, sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

### O trabalho coletivo

Tentando ultrapassar as análises comumente feitas sobre a situação existente na maioria das escolas públicas brasileiras a respeito da limitação, dificuldade ou mesmo inexistência de um trabalho coletivo organizado, coloca-se, primeiramente, a necessidade de entender este como um grande desafio posto às pessoas interessadas e comprometidas com a democratização do ensino: diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros de conselhos escolares e representantes da comunidade.

Assim, é de suma importância que os sistemas induzam e estimulem as linhas de ação coletiva nas escolas, intencionalmente voltadas para a construção de um projeto pedagógico que reflita o desejo e o planejamento de cada comunidade escolar. Nessa perspectiva, caberá ao conjunto da comunidade escolar, impulsionado pelos sistemas, a

sistematização do comprometimento de todos com aquilo que se elencou como relevante para orientar as ações da escola em busca de um ensino de qualidade, inclusive a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Os princípios, objetivos e metas de cada projeto originam-se do diagnóstico da escola e são estabelecidos pelo coletivo. Refletem o que este realmente deseja e pode realizar. Para um diagnóstico mais aproximado da realidade, uma primeira ação a ser recomendada é a utilização de procedimentos de avaliação para conhecer a comunidade, explicitando o grupo constituinte da escola: alunos, pais, comunidade vizinha e profissionais da educação.

Igualmente relevante é que a escola valorize seu percurso histórico e sistematize seus resultados, sobretudo sob a ótica do sucesso escolar dos alunos. Essa ação implicaria uma pesquisa que poderia ser feita por todos, inclusive com a participação dos alunos, evidenciando para a comunidade a trajetória da escola, bem como os indicadores de rendimento, de aproveitamento dos alunos e até, numa forma mais sofisticada, as características dos estudantes egressos.

Esse é o trabalho coletivo posto como uma prática repleta de desafios a ser vencidos. É um caminho reconhecidamente importante para uma escola que se quer democrática, para um processo pedagógico eficiente e para uma qualidade de ensino desejada por todos.

Cabe, contudo, analisar um aspecto muitas vezes polêmico na relação da escola com a comunidade educativa. Antônio Nóvoa<sup>8</sup> afirma a legitimidade dessa relação por seu caráter social e político: “A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum.” O que vai ao encontro da proposta presente neste documento sobre o papel da escola de ser um polo irradiador de cultura e conhecimento (Item I.2).

Ao mesmo tempo, Nóvoa tece as seguintes considerações a respeito dessa condição da escola como comunidade educativa: “Para tanto, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação desses limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambiguidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade do profissional do corpo docente.”

Daí a necessidade de uma legitimidade técnica e científica da atividade dos professores e dos outros profissionais da escola, bem como a delimitação entre ambas as zonas. A ausência dessa delimitação “é uma das fontes de conflito no seio das instituições escolares, que é possível eliminar através de um esforço de compreensão mútua”.

### **A formação do professor do aluno de seis anos do Ensino Fundamental**

Quem é o professor das crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental? Quais os conhecimentos necessários ao desenvolvimento desse trabalho? Qual a formação que será exigida desse profissional educador?

É essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas

pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação.

Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado. Entretanto, como analisa Ilma Passos Alencastro Veiga<sup>9</sup>, “o projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado. A figura 1, a seguir, ilustra essa proposição:



Assegurar essa formação tem sido o desafio de todos os sistemas. Uma formação sensível aos aspectos da vida diária do profissional, especialmente no tocante às capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica. Promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos.

A formação oferecida fora da escola, por meio de cursos, é de grande relevância para o aprimoramento profissional, podendo, inclusive, consolidar o processo de acompanhamento sistemático das redes de ensino estaduais e municipais, mediante discussões com os profissionais docentes.

No entanto, é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas.

A frequência de encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições permite uma articulação indissociada entre teoria e prática. As experiências revelam que essa estratégia, além de mais bem qualificar o trabalho pedagógico, ainda democratiza as relações intraescolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola.

A reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político-pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão, são essenciais para a qualidade social da educação.

É essa a escola que o governo está construindo com os profissionais da educação.

**BRASIL. Lei Federal nº  
8.069/1990 – Estatuto da  
Criança e do Adolescente  
(atualizada): artigos 7º a 24,  
53 a 69, 131 a 140.**



**LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990<sup>3</sup>  
DISPÕE SOBRE O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO  
ADOLESCENTE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

**Título II  
Dos Direitos Fundamentais  
Capítulo I  
Do Direito à Vida e à Saúde**

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 8º É assegurado a todas as mulheres o acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º O atendimento pré-natal será realizado por profissionais da atenção primária. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os profissionais de saúde de referência da gestante garantirão sua vinculação, no último trimestre da gestação, ao estabelecimento em que será realizado o parto, garantido o direito de opção da mulher. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º Os serviços de saúde onde o parto for realizado assegurarão às mulheres e aos seus filhos recém-nascidos alta hospitalar responsável e contra referência na atenção primária, bem como o acesso a outros serviços e a grupos de apoio à amamentação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º Incumbe ao poder público proporcionar assistência psicológica à gestante e à mãe, no período pré e pós-natal, inclusive como forma de prevenir ou minorar as consequências do estado puerperal.

§ 5º A assistência referida no § 4º deste artigo deverá ser prestada também a gestantes e mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção, bem como a gestantes e mães que se encontrem em situação de privação de liberdade. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 6º A gestante e a parturiente têm direito a 1 (um) acompanhante de sua preferência durante o período do pré-natal, do trabalho de parto e do pós-parto imediato. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 7º A gestante deverá receber orientação sobre aleitamento materno, alimentação complementar saudável e crescimento e desenvolvimento infantil, bem como sobre formas de favorecer a criação de vínculos afetivos e de estimular o desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 8º A gestante tem direito a acompanhamento saudável durante toda a gestação e a parto natural cuidadoso, estabelecendo-se a aplicação de cesariana e outras intervenções cirúrgicas por motivos médicos. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 9º A atenção primária à saúde fará a busca ativa da gestante que não iniciar ou que abandonar as consultas de pré-

natal, bem como da puérpera que não comparecer às consultas pós-parto. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 10. Incumbe ao poder público garantir, à gestante e à mulher com filho na primeira infância que se encontrem sob custódia em unidade de privação de liberdade, ambiência que atenda às normas sanitárias e assistenciais do Sistema Único de Saúde para o acolhimento do filho, em articulação com o sistema de ensino competente, visando ao desenvolvimento integral da criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 9º O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.

§ 1º Os profissionais das unidades primárias de saúde desenvolverão ações sistemáticas, individuais ou coletivas, visando ao planejamento, à implementação e à avaliação de ações de promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno e à alimentação complementar saudável, de forma contínua. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os serviços de unidades de terapia intensiva neonatal deverão dispor de banco de leite humano ou unidade de coleta de leite humano. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 10. Os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares, são obrigados a:

I - manter registro das atividades desenvolvidas, através de prontuários individuais, pelo prazo de dezoito anos;

II - identificar o recém-nascido mediante o registro de sua impressão plantar e digital e da impressão digital da mãe, sem prejuízo de outras formas normatizadas pela autoridade administrativa competente;

III - proceder a exames visando ao diagnóstico e terapêutica de anormalidades no metabolismo do recém-nascido, bem como prestar orientação aos pais;

IV - fornecer declaração de nascimento onde constem necessariamente as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato;

V - manter alojamento conjunto, possibilitando ao neonato a permanência junto à mãe.

VI - acompanhar a prática do processo de amamentação, prestando orientações quanto à técnica adequada, enquanto a mãe permanecer na unidade hospitalar, utilizando o corpo técnico já existente. (Incluído pela Lei nº 13.436, de 2017) (Vigência)

Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente, àqueles que necessitarem, medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º Os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

<sup>3</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 28/05/2018 às 08:01min.



Art. 12. Os estabelecimentos de atendimento à saúde, inclusive as unidades neonatais, de terapia intensiva e de cuidados intermediários, deverão proporcionar condições para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável, nos casos de internação de criança ou adolescente. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.

§ 1º As gestantes ou mães que manifestem interesse em entregar seus filhos para adoção serão obrigatoriamente encaminhadas, sem constrangimento, à Justiça da Infância e da Juventude. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Os serviços de saúde em suas diferentes portas de entrada, os serviços de assistência social em seu componente especializado, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) e os demais órgãos do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente deverão conferir máxima prioridade ao atendimento das crianças na faixa etária da primeira infância com suspeita ou confirmação de violência de qualquer natureza, formulando projeto terapêutico singular que inclua intervenção em rede e, se necessário, acompanhamento domiciliar. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 14. O Sistema Único de Saúde promoverá programas de assistência médica e odontológica para a prevenção das enfermidades que ordinariamente afetam a população infantil, e campanhas de educação sanitária para pais, educadores e alunos.

§ 1º É obrigatória a vacinação das crianças nos casos recomendados pelas autoridades sanitárias. (Renumerado do parágrafo único pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º O Sistema Único de Saúde promoverá a atenção à saúde bucal das crianças e das gestantes, de forma transversal, integral e inter setorial com as demais linhas de cuidado direcionadas à mulher e à criança. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 3º A atenção odontológica à criança terá função educativa protetiva e será prestada, inicialmente, antes de o bebê nascer, por meio de aconselhamento pré-natal, e, posteriormente, no sexto e no décimo segundo anos de vida, com orientações sobre saúde bucal. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º A criança com necessidade de cuidados odontológicos especiais será atendida pelo Sistema Único de Saúde. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 5º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico. (Incluído pela Lei nº 13.438, de 2017)

## **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.

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.

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.

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;

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.

## **Capítulo III**

### **Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária**

#### **Seção I**

#### **Disposições Gerais**

Art. 19. 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. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua

situação reavaliada, no máximo, a cada 3 (três) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou pela colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 (dezoito meses), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. (Redação dada pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º A manutenção ou a reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência, caso em que será esta incluída em serviços e programas de proteção, apoio e promoção, nos termos do § 1º do art. 23, dos incisos I e IV do **caput** do art. 101 e dos incisos I a IV do **caput** do art. 129 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 4º Será garantida a convivência da criança e do adolescente com a mãe ou o pai privado de liberdade, por meio de visitas periódicas promovidas pelo responsável ou, nas hipóteses de acolhimento institucional, pela entidade responsável, independentemente de autorização judicial.

§ 5º Será garantida a convivência integral da criança com a mãe adolescente que estiver em acolhimento institucional. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 6º A mãe adolescente será assistida por equipe especializada multidisciplinar. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 19-A. A gestante ou mãe que manifeste interesse em entregar seu filho para adoção, antes ou logo após o nascimento, será encaminhada à Justiça da Infância e da Juventude. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1º A gestante ou mãe será ouvida pela equipe interprofissional da Justiça da Infância e da Juventude, que apresentará relatório à autoridade judiciária, considerando inclusive os eventuais efeitos do estado gestacional e puerperal. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º De posse do relatório, a autoridade judiciária poderá determinar o encaminhamento da gestante ou mãe, mediante sua expressa concordância, à rede pública de saúde e assistência social para atendimento especializado. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º A busca à família extensa, conforme definida nos termos do parágrafo único do art. 25 desta Lei, respeitará o prazo máximo de 90 (noventa) dias, prorrogável por igual período. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4º Na hipótese de não haver a indicação do genitor e de não existir outro representante da família extensa apto a receber a guarda, a autoridade judiciária competente deverá decretar a extinção do poder familiar e determinar a colocação da criança sob a guarda provisória de quem estiver habilitado a adotá-la ou de entidade que desenvolva programa de acolhimento familiar ou institucional. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5º Após o nascimento da criança, a vontade da mãe ou de ambos os genitores, se houver pai registral ou pai indicado, deve ser manifestada na audiência a que se refere o § 1º do art. 166 desta Lei, garantido o sigilo sobre a entrega. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 6º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 7º Os detentores da guarda possuem o prazo de 15 (quinze) dias para propor a ação de adoção, contado do dia seguinte à data do término do estágio de convivência. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 8º Na hipótese de desistência pelos genitores - manifestada em audiência ou perante a equipe inter profissional - da entrega

da criança após o nascimento, a criança será mantida com os genitores, e será determinado pela Justiça da Infância e da Juventude o acompanhamento familiar pelo prazo de 180 (cento e oitenta) dias. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 9º É garantido à mãe o direito ao sigilo sobre o nascimento, respeitado o disposto no art. 48 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 10 (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 19-B. A criança e o adolescente em programa de acolhimento institucional ou familiar poderão participar de programa de apadrinhamento. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 1º O apadrinhamento consiste em estabelecer e proporcionar à criança e ao adolescente vínculos externos à instituição para fins de convivência familiar e comunitária e colaboração com o seu desenvolvimento nos aspectos social, moral, físico, cognitivo, educacional e financeiro. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 2º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 3º Pessoas jurídicas podem apadrinhar criança ou adolescente a fim de colaborar para o seu desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 4º O perfil da criança ou do adolescente a ser apadrinhado será definido no âmbito de cada programa de apadrinhamento, com prioridade para crianças ou adolescentes com remota possibilidade de reinserção familiar ou colocação em família adotiva. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 5º Os programas ou serviços de apadrinhamento apoiados pela Justiça da Infância e da Juventude poderão ser executados por órgãos públicos ou por organizações da sociedade civil. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

§ 6º Se ocorrer violação das regras de apadrinhamento, os responsáveis pelo programa e pelos serviços de acolhimento deverão imediatamente notificar a autoridade judiciária competente. (Incluído pela Lei nº 13.509, de 2017)

Art. 20. Os filhos, havidos ou não da relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

Art. 21. O poder familiar será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe, na forma do que dispuser a legislação civil, assegurado a qualquer deles o direito de, em caso de discordância, recorrer à autoridade judiciária competente para a solução da divergência.

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Parágrafo único. A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei. (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016)

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar.

§ 1º Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em serviços e programas oficiais de proteção, apoio e promoção. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º A condenação criminal do pai ou da mãe não implicará a destituição do poder familiar, exceto na hipótese de

condenação por crime doloso, sujeito à pena de reclusão, contra o próprio filho ou filha.

Art. 24. A perda e a suspensão do poder familiar serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o art. 22.

[...]

#### **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. 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; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

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 V**

##### **Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho**

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, ~~salvo na condição de aprendiz.~~

**ATENÇÃO:** De acordo com a redação do Art. 7º, XXXIII da Constituição Federal, é expressamente proibido o trabalho a menores de 14 anos de idade.

Art. 7º CF/88.

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;

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei

Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência é assegurado trabalho protegido.

Art. 67. Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao

adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

[...]

## **Título V**

### **Do Conselho Tutelar**

#### **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.

#### **Capítulo IV**

#### **Da Escolha dos Conselheiros**

Art. 139. O processo para a escolha dos membros do Conselho Tutelar será estabelecido em lei municipal e realizado sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e a fiscalização do Ministério Público.

§ 1º O processo de escolha dos membros do Conselho Tutelar ocorrerá em data unificada em todo o território nacional a cada 4 (quatro) anos, no primeiro domingo do mês de outubro do ano subsequente ao da eleição presidencial.

§ 2º A posse dos conselheiros tutelares ocorrerá no dia 10 de janeiro do ano subsequente ao processo de escolha.

§ 3º No processo de escolha dos membros do Conselho Tutelar, é vedado ao candidato doar, oferecer, prometer ou entregar ao eleitor bem ou vantagem pessoal de qualquer natureza, inclusive brindes de pequeno valor.



**Capítulo V**  
**Dos Impedimentos**

*Art. 140. São impedidos de servir no mesmo Conselho marido e mulher, ascendentes e descendentes, sogro e genro ou nora, irmãos, cunhados, durante o cunhadio, tio e sobrinho, padrasto ou madrasta e enteado.*

*Parágrafo único. Estende-se o impedimento do conselheiro, na forma deste artigo, em relação à autoridade judiciária e ao representante do Ministério Público com atuação na Justiça da Infância e da Juventude, em exercício na comarca, foro regional ou distrital.*

**Questões**

**01. (Prefeitura de Sul Brasil/SC - Agente Educativo - ALTERNATIVE CONCURSOS/2017)** 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.

**02. (Prefeitura de Sul Brasil/SC - Educador Social - ALTERNATIVE CONCURSOS/2017)** De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90, art. 69, o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos:

- I. Respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.
  - II. Capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.
  - III. Remuneração do adolescente em relação ao trabalho prestado.
- (A) Somente I e III estão corretas.  
(B) Somente I e II estão corretas.  
(C) Somente II e III estão corretas.  
(D) Somente I está correta.  
(E) Todas estão corretas.

**03. (SEDF - Monitor de Gestão Educacional - CESPE/2017)** À luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n.º 8.069/1990 - e da CF, julgue o item seguinte.

Os conselhos tutelares das regiões administrativas do DF são compostos por seis membros indicados pela SEE/DF, com mandatos fixos de quatro anos.

- ( ) Certo ( ) Errado

**04. (SEDF - Monitor de Gestão Educacional - CESPE/2017)** À luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei n.º 8.069/1990 - e da CF, julgue o item seguinte.

Situação hipotética: Maurício completou quatorze anos de idade e deseja trabalhar, mas não quer abandonar seus estudos. Assertiva: Nesse caso, o direito de proteção especial permite que Maurício seja admitido ao trabalho, cabendo ao Estado garantir seu acesso à escola.

- ( ) Certo ( ) Errado

**05. (Prefeitura de Alumínio/SP - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - VUNESP/2016)** O Conselho

Tutelar do Município, de acordo com o artigo 131 do ECA, é órgão encarregado pela sociedade, de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente definidos na citada lei. Esse órgão tem como uma de suas características fundamentais ser:

- (A) Partidário.
- (B) Jurisdicional.
- (C) Legislativo.
- (D) Autônomo.
- (E) Provisório

**Gabarito**

**01.B / 02.B / 03.Errado / 04.Certo / 05.D**

**BRASIL. Lei Federal nº**  
**9394, de 20/12/96 -**  
**Estabelece as Diretrizes e**  
**Bases da Educação Nacional**  
**(atualizada).**



**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996<sup>4</sup>**  
**LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

*Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

*O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:*

**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.*

**Comentários:**

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, é a mais importante lei do sistema educacional brasileiro, pois regulamenta as diretrizes gerais da educação, seja ele público ou privado.

**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.*

*Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*

*I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*

<sup>4</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em 21/05/2018 às 14h40min.

*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. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)*

**Comentários:**

Os princípios e fins a que se refere à Lei 9.394/96, de modo explícito e formal, são retirados da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206.

**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 (dezesete) 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.*

**Comentários:**

Com o advento da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que alterou a LDB nº 9.394/96, incluindo Educação Infantil como parte da educação básica, esta é dever do Estado, que deverá ser gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

A Constituição Federal em seu artigo 205, diz:

*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.*

Desse modo, a educação é vista como um direito público subjetivo, e isso significa que a não oferta ou a sua oferta irregular por parte do Poder Público (Federal, Estadual ou Municipal), importa no direito de acioná-lo para que este seja oferecido. Por outro lado, a matrícula nas escolas é dever dos pais ou responsáveis.

**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;*

*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; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)*

*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; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)*

*X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)*

**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;*

*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: (Regulamento)*

*I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas 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 constituídas 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 constituídas 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.*

#### **Comentários:**

Quando a Constituição Federal determina que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, ela está propondo que a educação em todo o território do país seja organizada segundo diretrizes e bases comuns. Assim, a União é que coordena as políticas educacionais, ficando responsável por recolher impostos e tributos dos municípios, do Distrito

Federal e dos estados e redistribuí-los as instâncias educacionais (Art. 8º da LDB).

Os artigos 9º, 10, 11, 12 e 13 possuem natureza atributiva, ou seja, tratam da atribuição de responsabilidade à nível federal, estadual, municipal, institucional e docente, respectivamente.

### **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:*

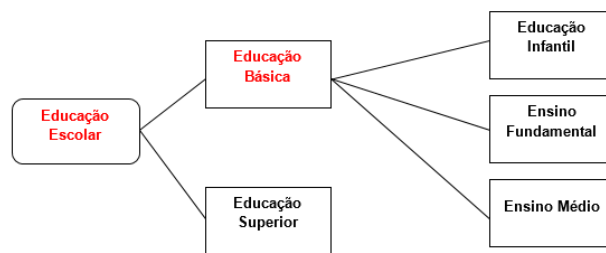
*I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;*

*II - educação superior.*

#### **Comentários:**

A educação básica vai dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos e é dividida em três etapas a educação infantil (creche e pré-escola), a educação fundamental (até a oitava série, 9º ano) e o ensino médio.

Outra etapa da educação é o ensino superior, em que o estudante opta pela “área” em que quer estudar e que só é possível após a conclusão da educação básica.



Observa-se que a educação escolar vai desde a educação infantil até a educação superior, enquanto a educação básica, deixa a educação superior de fora.

#### **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; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

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. (Incluído pela Lei nº 13.415, 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

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 do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, 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.

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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 ao 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.

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.666, de 2018)

|                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O § 9º-A, somente terá validade a partir de 12/11/2018, tendo em vista que a Lei nº 13.666/2018 entrará em vigor em 180 dias.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

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.

#### **Comentários:**

Quando pensamos em educação básica devemos não só considerar os conteúdos ministrados em sala de aula, mas também, o desenvolvimento integral do aluno de modo a possibilitar seu desenvolvimento para o exercício da cidadania, favorecendo assim o seu desenvolvimento para o trabalho e também para seus estudos posteriores servindo como base para o seu desenvolvimento enquanto sujeito e autor do seu futuro.

Assim, o Capítulo II, Seção I das disposições Gerais (Art. 22 a 28) trata sobre as regras comuns aos estabelecimentos de ensino em relação à carga horária, dias letivos, bem como suas formas de organização (promoção, seriação, frequência, currículos, transferências e avaliações).

### **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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

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.

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.

#### **Comentários:**

A Educação Infantil (0 aos 5 anos) deve ser complementar à ação da família e da comunidade desde então possibilitando o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.

O artigo 31 da Lei 9.394/96 traz em seu inciso I, algo que merece ser destacado: Não existe promoção na educação infantil, ou seja não há reprovação nessa etapa da educação básica, a avaliação corre mediante registro e acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção, ainda que este seja para o acesso ao ensino fundamental.

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;

### **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 institui 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.

#### Comentários:

**O Ensino Fundamental** (06 aos 14 anos) têm duração de 9 anos, podendo ser desdobrado em ciclos (Art. 32 § 1º), visa a formação básica do cidadão, ou seja, - o desenvolvimento da capacidade de aprender através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O artigo 33 da referida lei, merece ser destacado por trazer informações relevantes:

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.

Assim, o artigo 33 da Lei 9.394/96 está em consonância com o artigo 210 §1º da Constituição Federal que regulamenta o ensino religioso, de matrícula facultativa nas escolas públicas de ensino fundamental. O objetivo de tal preceito não é uma formação religiosa específica, e sim a apresentação da diversidade religiosa, a escola ao trazer em seus espaços as diversas manifestações religiosas, ensina o princípio da tolerância e o exercita em sua rotina escolar.

#### 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: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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 sócio emocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 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: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)



*I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*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: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 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. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*I - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*II - (revogado); (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 2º Revogado pela Lei nº 11.741/08*

*§ 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. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 4º (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)*

*§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*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; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 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: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*I - demonstração prática; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)*

#### **Comentários:**

*O Ensino Médio é a etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos, sua finalidade é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos anteriormente, a preparação para o trabalho, aprofundamento do desenvolvimento enquanto ser humano além da integração da teoria à prática profissional.*

#### **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 estejam 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.

#### Comentários:

A **Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, que tem por princípios os mesmos pressupostos do ensino médio além de preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, assim a Educação profissional técnica de nível médio poderá ser articulada com o ensino médio, dessa forma, poderá ser **integrada** quando oferecida aos que tenha concluído o ensino fundamental, e **concomitante** quando oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o estejam cursando ou **subsequente** para aqueles que já concluíram o ensino médio.

#### 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. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 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.

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.

#### Comentários:

A **Educação de Jovens e Adultos**, diz respeito àqueles que não tiveram acesso ou continuidade no ensino fundamental e médio na idade regular, assim, o EJA traz a oportunidade de acesso e permanência do trabalhador na escola.

O artigo 37 §3º traz a possibilidade da educação de jovens e adultos se articular com um ensino profissional, porém não há essa obrigatoriedade. Observe:

Art. 37. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, **preferencialmente**, com a educação profissional, na forma do regulamento.

#### CAPÍTULO III

#### DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

#### 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.

#### 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. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)

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. (Incluído pela Lei nº 13.184, de 2015)

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

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 credenciamento.

§ 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.

§ 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Alterado pela Lei 13.530/2017).

§ 4º É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar os interesses dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos §§ 1º e 3º deste artigo por outras medidas, desde que adequadas para superação das deficiências e irregularidades constatadas. (Alterado pela Lei 13.530/2017).

§ 5º Para fins de regulação, os Estados e o Distrito Federal deverão adotar os critérios definidos pela União para autorização de funcionamento de curso de graduação em Medicina." (Incluído pela Lei 13.530/2017).

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: (Redação dada pela lei nº 13.168, de 2015).

I - em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) toda publicação a que se refere esta Lei deve ter como título "Grade e Corpo Docente"; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

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; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

c) caso a instituição de ensino superior não possua sítio eletrônico, deve criar página específica para divulgação das informações de que trata esta Lei; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

d) a página específica deve conter a data completa de sua última atualização; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

II - em toda propaganda eletrônica da instituição de ensino superior, por meio de ligação para a página referida no inciso I; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público; (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

IV - deve ser atualizada semestralmente ou anualmente, de acordo com a duração das disciplinas de cada curso oferecido, observando o seguinte: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) caso o curso mantenha disciplinas com duração diferenciada, a publicação deve ser semestral; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a publicação deve ser feita até 1 (um) mês antes do início das aulas; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

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; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

V - deve conter as seguintes informações: (Incluído pela lei nº 13.168, de 2015)

a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

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. (Incluída pela lei nº 13.168, de 2015)

§ 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.

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: (Regulamento)

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.

§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

II - ampliação e diminuição de vagas; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

III - elaboração da programação dos cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

V - contratação e dispensa de professores; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

VI - planos de carreira docente. (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)

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 tratem 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.

#### Comentários:

A **Educação Superior** faz parte apenas da educação escolar, com objetivos específicos e voltados a cultura de transformação, de forma avançada para aperfeiçoar competências voltadas ao trabalho, além de uma perspectiva de pesquisa.

### 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. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

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. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

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.

#### Comentários:

A **Educação Especial** diz respeito ao direito à Educação aos **educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**, assim, com a alteração sofrida pela Lei 12.796/2013, a nomenclatura **educandos portadores de necessidades especiais deixou de ser utilizada**. À essas crianças o direito à educação deve ser garantido visando o maior desenvolvimento possível desse educando que deverá ser oferecido preferencialmente na rede regular, assim a educação especial oferecerá um acesso igualitário além de uma educação de qualidade.

### 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.

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; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)



*V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)*

*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.*

*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. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)*

*§ 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. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)*

*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. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)*

*§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público,*

*tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)*

*§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)*

*§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)*

*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.

### **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 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;

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.

### **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:

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)

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (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.

§ 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.

### **Questões**

**01. (SEAP/DF- Professor- IBFC)** De acordo com o que disserta a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), julgue os itens a seguir:

I. A LDB reconhece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais. Por isso, a lei disserta, expressamente, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

II. A educação básica é obrigatória e gratuita dos 6 anos aos 17 anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Sendo a educação infantil gratuita às crianças de até 6 anos de idade

III. O atendimento ao educando é previsto, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar e alimentação. Transporte e assistência à saúde não estão expressamente previstos na LDB 9394/96, sendo deixados à lei ordinária.

IV. É garantida a vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima da residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 anos de idade.

V. É garantido acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria, porém vedado acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

É correto o que afirma em:

(A) I, II e III, apenas.

(B) I e IV, apenas.

(C) II, III e V, apenas.

(D) I, IV e V, apenas.

**02. (Prefeitura Municipal de Alumínio/SP - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - VUNESP/2016)** A Lei Federal nº 9.394, de 20.12.1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais,

(A) a construção de identidade das creches e pré-escolas com base nas diferenciações em relação à classe social das crianças.

(B) o atendimento obrigatório e gratuito no ensino fundamental e gratuidade extensiva apenas à Educação Infantil das crianças a partir dos 4 anos de idade.

(C) o atendimento em creches e pré-escolas pelos órgãos de assistência social, prioritariamente.

(D) o entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos.

(E) a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

**03. (TJ/GO- Analista Judiciário- Pedagogia - FGV)** A educação escolar, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, é dever da família e do Estado.

Cabe ao Estado garantir, a partir da nova redação do Art. 4º da LDB instituída pela Lei nº 12.796, de 2013:

(A) educação básica obrigatória e gratuita dos seis aos quatorze anos de idade;

(B) educação infantil e ensino fundamental obrigatórios e gratuitos;

(C) ensino fundamental e ensino médio obrigatórios e gratuitos;

(D) educação básica obrigatória e gratuita a todos que desejarem cursá-la;

(E) educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.

**04. (Pref. Mun. de Palhoça/SC - Professor de Educação Infantil - Pref. Mun. de Palhoça/2016)** Assinale a alternativa FALSA:

(A) A educação superior somente será ministrada em instituições de ensino superior públicas, com variados graus de abrangência ou especialização.

(B) Os cursos de pós-graduação serão oferecidos em diversas instituições públicas ou privadas.

(C) A educação superior será oferecida tanto em instituições públicas como nas privadas.



(D) A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

**05. (Pref. Mun. de Nova Friburgo/RJ - Secretário Escolar - EXATUS/PR)** A questão é concernente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, N° 9394/96)". Segundo a LDB, a educação escolar compõe-se de:

- (A) Educação Básica e Educação Infantil.
- (B) Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- (C) Educação Básica e Educação Superior.
- (D) Educação Básica, Educação Infantil e Educação Superior.

**Gabarito**

**01.B / 02.E / 03.E / 04.A / 05.C**

**BRASIL. Resolução  
CNE/CEB 04/2010 – Diretrizes  
Curriculares Nacionais Gerais  
para a Educação Básica.  
Brasília: CNE, 2010.**



**RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010<sup>5</sup>  
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

<sup>5</sup>[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em 10/05/2018 às 15h09min.

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 político-pedagógico, 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;

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 político-pedagógico;

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 político-pedagógico concebido e assumido coletivamente 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, respeitados 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 político-pedagógico.

### **TÍTULO V ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES**

Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se resignifica 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 didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico 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 didático-pedagógicas, 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 didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, 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 didático-pedagógico 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 didático-pedagógica, 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 político-pedagógico.

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.

§ 1º A parte diversificada pode ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente 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, perpassando 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, sócioemocionais, 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, étnico-raciais, 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 desses 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 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 político-pedagógico 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 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 intermediária.

§ 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 contemplam 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 didático-pedagógica 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.

### **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 como 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 político-pedagógico 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 político-pedagógico, 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 político-pedagógico 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 político-pedagógico, 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 político-pedagógico, 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 político-pedagógico, 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.

### **Seção I**

#### **Avaliação da aprendizagem**

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-de 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 político-pedagógico 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 didático-pedagógico.

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 político-pedagógico 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 político-pedagógico 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 político-pedagógico, 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 político-pedagógico.

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.

#### **Questões**

**01. (SEDF - Conhecimentos Básicos - CESPE/2017).** Julgue o item subsequente, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

As diretrizes em questão têm como fundamento o compromisso com a educação integral de todos, atendendo às dimensões orgânica, sequencial e articulada da educação básica

( ) Certo

( ) Errado

**02. (SEDF - Conhecimentos Básicos - CESPE/2017).** Julgue o item subsequente, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

As referidas diretrizes foram elaboradas à luz dos princípios constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e se operacionalizam no princípio da gestão tecnocrática.

( ) Certo

( ) Errado

**03. (IF/TO - Pedagogo - 2017).** A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Conforme esse documento para a 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. São consideradas modalidades da Educação Básica.

(A) Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial.

(B) Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Pedagogia da Terra e Educação Escolar Indígena.

(C) Educação de Tempo integral, Educação Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

(D) Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

(E) Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo e Educação a Distância e Educação Religiosa.

**04. (SEDUC/PI - Professor - Informática - NUCEPE)** A Didática constitui disciplina essencial nos processos de formação de professores, notadamente articulando o saber, o saber-ser e o saber-fazer. No contexto dessa análise, pode-se afirmar CORRETAMENTE, acerca da concepção tradicional de Didática que:

(A) refere-se a um conjunto de procedimentos universais relativos à docência;

(B) afirma a neutralidade científica do método, a preocupação com os meios desvinculados dos fins e do contexto;

(C) caracteriza-se por transcender métodos e técnicas de ensino, buscando articular escola/sociedade;

(D) compreende uma doutrina da instrução, revelando-se como um conjunto de normas prescritivas centradas no método;

(E) caracteriza-se por estabelecer métodos e técnicas de educação desvinculados dos princípios educacionais.

**05. (SEE/AL - Todos os Cargos - CESPE)** Com relação à didática e à sua prática histórico-social, julgue o item a seguir.

O enfoque tecnicista da didática busca estratégia objetiva, racional e neutra do processo de ensino-aprendizagem, em contraposição ao enfoque humanista.

( ) Certo ( ) Errado

**Gabarito**

**01.Certo / 02.Errado / 03.D / 04.D / 05.Certo**

**BRASIL. Resolução  
CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes  
Curriculares Nacionais para o  
Ensino Fundamental de 9  
(nove) anos. Brasília: CNE,  
2010.**



**RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010<sup>6</sup>**

*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.*

<sup>6</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10/05/2018 às 15h34min.

§ 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 de acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população 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.

### **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.

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.

§ 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, 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.

§ 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 político-pedagógico 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 político-pedagógico 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 local 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 político-pedagógico 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 político-pedagógico 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 político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 No projeto político-pedagógico 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 político-pedagógico, 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;

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, consequentemente, 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 entre os 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 político-pedagógico.*

*§ 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.*

*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:*

*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 político-pedagógico 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.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contra turno, 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;

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 político-pedagógico 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.*

### **Questões**

**01. (Prefeitura de Nilópolis/RJ - Professor I - FUNRIO/2016)** Com relação ao currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, a Resolução Nº 07 de 14 de dezembro de 2010/CNE/CEB prevê que:

(A) 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.

(B) em sua parte diversificada será incluído obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, duas Línguas Estrangeiras modernas.

(C) o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular oferecido, preferencialmente, no contra turno das escolas públicas do Ensino Fundamental.

(D) a Música se constitui em conteúdo facultativo do componente curricular Arte, assim como o Teatro e a Literatura.

**02. (SESC/PE - Professor I - UNENET/IAUPE)** Em relação ao Currículo preconizado na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, o foco está nas experiências escolares, o que significa dizer que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvam:

- (A) os docentes.
- (B) os pais.
- (C) os coordenadores pedagógicos.
- (D) os gestores escolares.
- (E) os alunos.

**03. (Prefeitura do Rio de Janeiro/RJ - Professor I - Prefeitura do Rio de Janeiro/RJ - 2016)** Seu Joaquim se descuidou do prazo de matrícula de seu filho, Rafael, que completou seis anos em 03/03/2016. Mesmo sendo permitida a matrícula após o início das aulas, Seu Joaquim não se preocupou muito, já que acredita que a obrigatoriedade escolar se inicia aos sete anos de idade. De acordo com a Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010, Seu Joaquim está:

(A) equivocado, pois a resolução fixa como obrigatória a matrícula no ensino fundamental a partir dos quatro anos de idade 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.

(B) equivocado, pois a resolução fixa como obrigatória a matrícula no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade 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.

(C) correto, pois a resolução fixa como facultativa a matrícula no ensino fundamental a partir dos seis anos de

idade 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.

(D) correto, pois a resolução fixa como obrigatória a matrícula no ensino fundamental a partir dos sete anos de idade 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.

**04. (SECC/PE - Professor I - UPENET/IAUPE)** O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum e uma parte diversificada, constituindo um todo integrado e não podendo ser consideradas como dois blocos distintos, conforme indicado na Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Nesse sentido, quem complementa a base nacional comum e quem complementa a parte diversificada, respectivamente?

- (A) Cada estabelecimento escolar e cada sistema de ensino.
- (B) Cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar.
- (C) Cada prefeitura e cada estabelecimento escolar.
- (D) Cada ministro da educação e cada estabelecimento escolar.
- (E) Cada presidente da república do Brasil e cada sistema de ensino.

**05. (Prefeitura de Suzano/SP - Diretor de Escola - VUNESP)** Ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 7/10, o Conselho Nacional de Educação deixa claro qual é seu entendimento sobre currículo. Nesse sentido, o CNE afirma que o currículo do Ensino Fundamental é constituído:

- (A) pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais.
- (B) pelo conjunto das disciplinas e atividades organizadas pelas escolas e desenvolvidas pelos professores nos mais diversos anos
- (C) pelo conhecimento cientificamente elaborado a ser passado aos alunos na forma de conteúdo
- (D) pelo documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formulando metas, prevendo as ações, instituindo procedimentos e instrumentos de ação.
- (E) pelo plano de ação da escola, que define o que pretende realizar, o que pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que e com quem fazer.

### **Gabarito**

**01.A / 02.E / 03.B / 04.B / 05.A**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**BRASIL. Resolução  
CNE/CEB 4/2009 – Institui  
Diretrizes Operacionais para o  
Atendimento Educacional  
Especializado na Educação  
Básica, modalidade Educação  
Especial. Brasília: CNE, 2009.**



**RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009<sup>7</sup>**

*Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, de conformidade com o disposto na alínea "c" do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, bem como no artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394/1996, considerando a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 10.098/2000; a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 11.494/2007; o Decreto nº 3.956/2001; o Decreto nº 5.296/2004; o Decreto nº 5.626/2005; o Decreto nº 6.253/2007; o Decreto nº 6.571/2008; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009, resolve:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;

b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;

c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional

Especializado de instituição de Educação Especial pública;

d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

<sup>7</sup> [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 10/05/2018 às 15h39min.

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários.

Art. 11. A proposta de AEE, prevista no projeto pedagógico do centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, deve ser aprovada pela respectiva Secretaria de Educação ou órgão equivalente, contemplando a organização disposta no artigo 10 desta Resolução.

Parágrafo único. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – 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;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Art. 14. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Cesar Callegari

## Questões

**01. (Prefeitura de Rio Branco/AC - Cuidador Pessoal – IBADE/2017).** As Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, orienta que a escola regular deve prever na sua organização, dentre outros, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção, como o(s):

- (A) professor de Braille.
- (B) profissionais de apoio.
- (C) instrutores de Libras
- (D) professores auxiliares.
- (E) profissionais de serviços gerais

**02. (IF/ES - Pedagogo – 2016).** Com base nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabelecidas pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, assinale a alternativa INCORRETA.

(A) O atendimento educacional especializado é ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

(B) O atendimento educacional especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

(C) O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no mesmo turno da escolarização, podendo ser substitutivo às classes comuns.

(D) Em casos de atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

(E) O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do atendimento educacional especializado prevendo, na sua organização: sala de recursos multifuncionais, professores para o exercício da docência do atendimento educacional especializado, plano do atendimento, entre outros serviços.

**03. (Prefeitura de Suzano/SP - Diretor de Escola – VUNESP/2015).** A Lei de Diretrizes e Bases da Educação assegura o serviço de apoio especializado, ou atendimento educacional especializado, às pessoas portadoras de deficiência, sempre que for necessário para atender as suas necessidades. Nesta direção, a Resolução CNE/CEB N o 4/09 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em relação ao AEE, é correto afirmar que

(A) constitui em um serviço, totalmente desvinculado do processo educacional, atrelado à Educação Especial, oferecido aos portadores de deficiência, como forma de assegurarem condições de acesso ao currículo escolar

(B) deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, como substitutivo às classes comuns.

(C) tem o financiamento das matrículas, também para os alunos da rede particular de ensino, contemplado pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)



(D) deve ter sua proposta elaborada pelos gestores das respectivas escolas, com assessoria de profissionais especialistas nas áreas de Educação Especial e executados pelos professores e demais profissionais.

(E) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

#### Gabarito

01. B. / 02. C. / 03. E.

**BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 1 (Itens: Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientação Didática).**



Prezado (a) candidato (a), os Parâmetros Curriculares Nacionais não sofreram as devidas alterações conforme a lei vigente, por isso se encontram ainda classificando o Ensino Fundamental em 8 séries, e não como o sistema atual de ensino dividido em 9 anos.

Não considere como um material errado, apenas não ocorreram as devidas atualizações e alterações no próprio portal do Ministério da Educação ainda <<https://goo.gl/Gd2mGG>>, mas são os parâmetros cobrados atualmente.

Abaixo segue a parte Introdutória dos PCNs, caso queira lê-los em sua integralidade acesse o link a cima também que constará disponível todos os volumes.

#### **\*INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

##### **CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

##### **O que são os Parâmetros**

##### **Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e

Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

Entretanto, se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira.

#### **Breve histórico**

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve, porém, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Coube aos Estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. Essas propostas foram, na sua maioria, reformuladas durante os anos 80, segundo as tendências educacionais que se generalizaram nesse período.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano

<sup>8</sup>Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros

curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>



Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, a leitura atenta do texto constitucional vigente mostra a ampliação das responsabilidades do poder público para com a educação de todos, ao mesmo tempo que a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, priorizou o ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental. Assim, vê-se no art. 22 dessa lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, fato que confere ao ensino fundamental, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5º). Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33).

O ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental, que é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para:

“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” (art. 32).

Verifica-se, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização curricular da educação escolar caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro da estrutura federativa, efetivação dos objetivos da educação democrática.

### **O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração.

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento.

Os pareceres recebidos, além das análises críticas e sugestões em relação ao conteúdo dos documentos, em sua quase-totalidade, apontaram a necessidade de uma política de implementação da proposta educacional inicialmente explicitada. Além disso, sugeriram diversas possibilidades de atuação das universidades e das faculdades de educação para a melhoria do ensino nas séries iniciais, as quais estão sendo incorporadas na elaboração de novos programas de formação de professores, vinculados à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

### **A PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM FACE DA SITUAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Durante as décadas de 70 e 80 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão das oportunidades de escolarização, havendo um aumento expressivo no acesso à escola básica. Todavia, os altos índices de repetência e evasão apontam problemas que evidenciam a grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola.

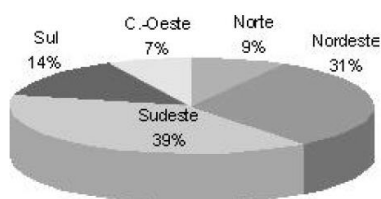
Indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação e do Desporto, reafirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem.

### Número de alunos e de estabelecimentos

A oferta de vagas está praticamente universalizada no País. O maior contingente de crianças fora da escola encontra-se na região Nordeste. Nas regiões Sul e Sudeste há desequilíbrios na localização das escolas e, no caso das grandes cidades, insuficiência de vagas, provocando a existência de um número excessivo de turnos e a criação de escolas unidocentes ou multisseriadas.

Em 1994, os 31,2 milhões de alunos do ensino fundamental concentravam-se predominantemente nas regiões Sudeste (39%) e Nordeste (31%), seguidas das regiões Sul (14%), Norte (9%) e Centro-Oeste (7%), conforme indicado no gráfico 1.

**Gráfico 1**  
**ENSINO FUNDAMENTAL**  
Distribuição da Matrícula por Região



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

A maioria absoluta dos alunos frequentava escolas públicas (88,4%) localizadas em áreas urbanas (82,5%), como resultado do processo de urbanização do País nas últimas décadas, e da crescente participação do setor público na oferta de matrículas. O setor privado responde apenas por 11,6% da oferta, em consequência de sua participação declinante desde o início dos anos 70.

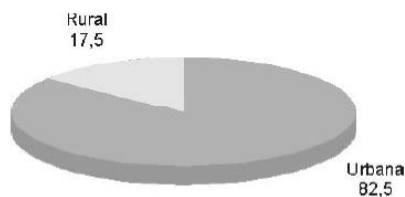
No que se refere ao número de estabelecimentos de ensino, ao todo 194.487, mais de 70% das escolas são rurais, apesar de responderem por apenas 17,5% da demanda de ensino fundamental. Na verdade, as escolas rurais concentram-se sobretudo na região Nordeste (50%), não só em função de suas características socioeconômicas, mas também devido à ausência de planejamento do processo de expansão da rede física (gráfico 2).

**Gráfico 2**  
**ENSINO FUNDAMENTAL**  
Distribuição dos Estabelecimentos por Localização  
BRASIL - 1994



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

**ENSINO FUNDAMENTAL**  
Distribuição de Matrícula por Localização  
BRASIL - 1994



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

A situação mostra-se grave ao se observar a evolução da distribuição da população por nível de escolaridade. Se é verdade que houve considerável avanço na escolaridade correspondente à primeira fase do ensino fundamental (primeira a quarta séries), é também verdade que em relação aos demais níveis de ensino a escolaridade ainda é muito insuficiente: em 1990, apenas 19% da população do País possuía o primeiro grau completo; 13%, o nível médio; e 8% possuía o nível superior. Considerando a importância do ensino fundamental e médio para assegurar a formação de cidadãos aptos a participar democraticamente da vida social, esta situação indica a urgência das tarefas e o esforço que o estado e a sociedade civil deverão assumir para superar a médio prazo o quadro existente.

Além das imensas diferenças regionais no que concerne ao número médio de anos de estudo, que apontam a região Nordeste bem abaixo da média nacional, cabe destacar a grande oscilação deste indicador em relação à variável cor, mas relativo equilíbrio do ponto de vista de gênero, como mostram os dados da tabela 1.

**Tabela 1: Número médio de anos de estudos; Brasil 1960 a 1990**

|                    | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 |
|--------------------|------|------|------|------|
| <b>Gênero</b>      |      |      |      |      |
| Mulher             | 1,9  | 2,2  | 3,5  | 4,9  |
| Homem              | 2,4  | 2,6  | 3,9  | 5,1  |
| <b>Cor</b>         |      |      |      |      |
| Preto              | 0,9  | ...  | 2,1  | 3,3  |
| Pardo              | 1,1  | ...  | 2,4  | 3,6  |
| Branco             | 2,7  | ...  | 4,5  | 5,9  |
| Amarelo            | 2,9  | ...  | 6,4  | 8,6  |
| <b>Regiões</b>     |      |      |      |      |
| Nordeste           | 1,1  | 1,3  | 2,2  | 3,3  |
| Norte/Centro-Oeste | 2,7  | 0,9  | 4    | ...  |
| Sul                | 2,4  | 2,7  | 3,9  | 5,1  |
| Sudeste            | 2,7  | 3,2  | 4,4  | 5,7  |

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/IPEA, Brasília, 1996.

Com efeito, mais do que refletir as desigualdades regionais e as diferenças de gênero e cor, o quadro de escolarização desigual do País revela os resultados do processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza.

### Promoção, repetência e evasão

Em relação às taxas de transição<sup>9</sup>, houve substancial melhoria dos índices de promoção, repetência e evasão do ensino fundamental. Verifica-se, no período de 1981-92, tendência ascendente das taxas de promoção — sobem de 55% em 1984, para 62% em 1992 — acompanhada de queda razoável das taxas médias de repetência e evasão, que atingem, respectivamente, 33% e 5% em 1992.

Essa tendência é muito significativa. Estudos indicam que a repetência constitui um dos problemas do quadro educacional do País, uma vez que os alunos passam, em média, 5 anos na escola antes de se evadirem ou levam cerca de 11,2 anos para concluir as oito séries de escolaridade obrigatória. No entanto, a grande maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores socioeconômicos que obrigam boa parte dos alunos ao trabalho precoce.

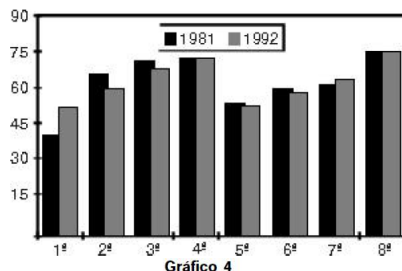
Apesar da melhoria observada nos índices de evasão, o comportamento das taxas de promoção e repetência na primeira série do ensino fundamental está ainda longe do desejável: apenas 51% do total de alunos são promovidos, enquanto 44% repetem, reproduzindo assim o ciclo de

9. As taxas de transição (promoção, repetência e evasão) são definidas por: a) taxa de promoção na série *s* é a razão entre o total de alunos promovidos desta série (para série *s*+1) e a matrícula inicial da série *s* no ano anterior; b) a taxa de repetência na série *s* é o total de repetentes nesta série dividido pelo número de alunos matriculados na mesma série no ano anterior; e c) a taxa de evasão na série *s* é obtida dividindo-se o número de alunos evadidos desta série pelo total de

alunos matriculados nesta série no ano anterior. Define-se por: i) alunos promovidos da série *s* aqueles que se matricularam no início do ano na série seguinte (*s*+1) àquela que estavam matriculados no ano anterior; ii) alunos repetentes na série *s* os que se matricularam no início do ano na mesma série (*s*) que estavam matriculados no ano anterior; e iii) alunos evadidos na série *s* são aqueles que estavam matriculados nesta série no ano anterior e não se

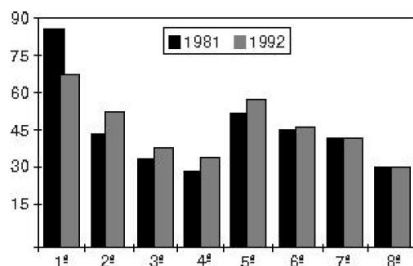
retenção que acaba expulsando os alunos da escola (gráficos 3, 4 e 5).

**Gráfico 3**  
TAXAS DE PROMOÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES BRASIL



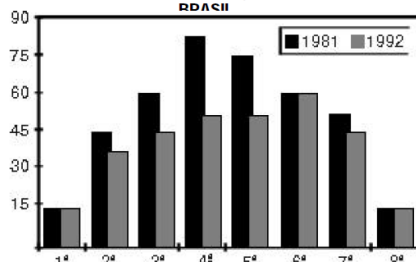
Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

**Gráfico 4**  
TAXAS DE REPETÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES BRASIL



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

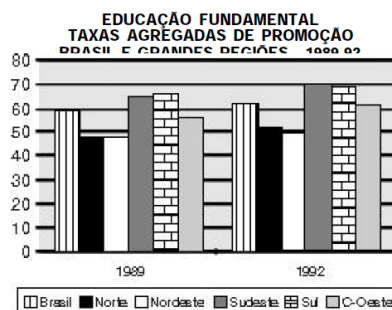
**Gráfico 5**  
TAXAS DE EVASÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL, POR SÉRIES BRASIL



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

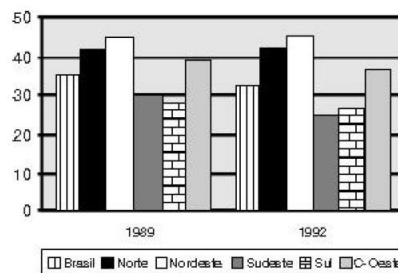
Do ponto de vista regional, com exceção do Norte e do Nordeste, as demais regiões apresentam tendência à elevação das taxas médias de promoção e à queda dos índices de repetência (gráficos 6 e 7), indicando relativo processo de melhoria da eficiência do sistema. Ressalta-se, contudo, tendência à queda das taxas de evasão nas regiões Norte e Nordeste que, em 1992, chegam muito próximas da média nacional (gráfico 8).

**Gráfico 6**



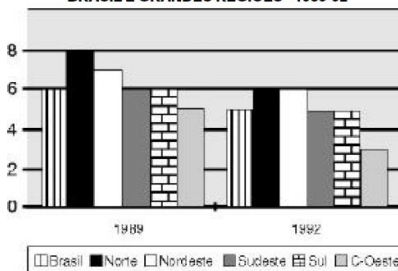
Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

**Gráfico 7**  
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL  
TAXAS AGREGADAS DE REPETÊNCIA  
BRASIL E GRANDES REGIÕES - 1989-92



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

**Gráfico 8**  
EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL  
TAXAS AGREGADAS DE EVASÃO  
BRASIL E GRANDES REGIÕES - 1989-92



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

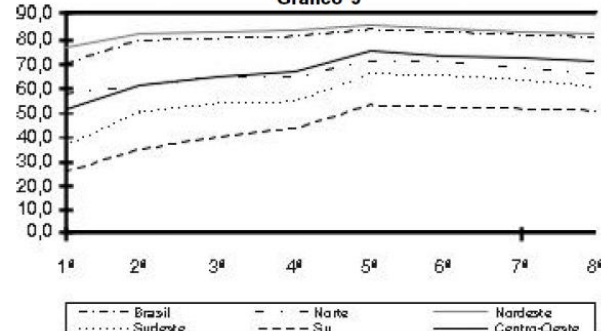
As taxas de repetência evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixos.

O "represamento" no sistema causado pelo número excessivo de reprovações nas séries iniciais contribui de forma significativa para o aumento dos gastos públicos, ainda acrescidos pela subutilização de recursos humanos e materiais nas séries finais, devido ao número reduzido de alunos.

Uma das consequências mais nefastas das elevadas taxas de repetência manifesta-se nitidamente nas acentuadas taxas de distorção série/idade, em todas as séries do ensino fundamental (gráfico 9). Apesar da ligeira queda observada em todas as séries, no período 1984-94, a situação é dramática:

- mais de 63% dos alunos do ensino fundamental têm idade superior à faixa etária correspondente a cada série;
- as regiões Sul e Sudeste, embora situem-se abaixo da média nacional, ainda apresentam índices bastante elevados, respectivamente, cerca de 42 % e de 54%;
- as regiões Norte e Nordeste situam-se bem acima da média nacional (respectivamente, 78% e 80%).

**Gráfico 9**



Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

Para reverter esse quadro, alguns Estados e Municípios começam a implementar programas de aceleração do fluxo escolar, com o objetivo de promover, a médio prazo, a melhoria dos indicadores de rendimento escolar. São iniciativas extremamente importantes, uma vez que a pesquisa

matricularam em nenhuma escola no início do ano. Neste relatório essas taxas estão calculadas em percentuais e foram estimadas por Ruben Klein (CNPq/LNCC).

realizada pelo MEC, em 1995, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostra que quanto maior a distorção idade/série, pior o rendimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no ensino fundamental como no médio. A repetência, portanto, parece não acrescentar nada ao processo de ensino e aprendizagem.

### Desempenho

O perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas duas últimas décadas. Houve substancial queda da taxa de analfabetismo, aumento expressivo do número de matrículas em todos os níveis de ensino e crescimento sistemático das taxas de escolaridade média da população.

A progressiva queda da taxa de analfabetismo, que passa de 39,5% para 20,1% nas quatro últimas décadas, foi paralela ao processo de universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória (sete a quatorze anos), tendência que se acentua de meados dos anos 70 para cá, sobretudo como resultado do esforço do setor público na promoção das políticas educacionais. Esse movimento não ocorreu de forma homogênea. Ele acompanhou as características de desenvolvimento socioeconômico do País e reflete suas desigualdades.

Por outro lado, resultados obtidos em pesquisa realizada pelo SAEB/95, baseados em uma amostra nacional que abrangeu 90.499 alunos de 2.793 escolas públicas e privadas, reafirmam a baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos no ensino fundamental em relação à leitura e principalmente em habilidade matemática.

**Tabela 2: Percentual de acerto por série e por habilidade da leitura**

| Ensino      | Série | Estabelecimento de Significado | Extensão do Significado | Exame Crítico de Significado | Total |
|-------------|-------|--------------------------------|-------------------------|------------------------------|-------|
| Fundamental | 4ª    | 53,2                           | 44,2                    | 45,9                         | 50,6  |
|             | 8ª    | 63,2                           | 63,5                    | 58,0                         | 63,0  |

Fonte: MEC/SEDIAE/DAEB - Consolidação dos Relatórios Preliminares da Avaliação do SAEB/1995.

Pelo exame da tabela 2, os estudantes parecem lidar melhor com o reconhecimento de significados do que com extensões ou aspectos críticos, já que os índices de acerto são sempre maiores nesse tipo de habilidade.

**Tabela 3: Percentuais de acerto em matemática por habilidade, segundo série e área de conteúdo. Brasil 1995**

| Área de Conteúdo                              | Série | Compreensão de Conceitos | Conhecimento de Procedimentos | Aplicação ou Resolução de Problemas |
|-----------------------------------------------|-------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Números e Operações                           | 4ª    | 41,0                     | 31,0                          | 31,0                                |
|                                               | 8ª    | 41,4                     | 46,8                          | 38,6                                |
| Medidas                                       | 4ª    | 51,0                     | 43,0                          | 30,0                                |
|                                               | 8ª    | 58,7                     | 34,5                          | 29,1                                |
| Geometria                                     | 4ª    | 48,0                     | 41,0                          | 23,0                                |
|                                               | 8ª    | 40,2                     | 31,3                          | 22,7                                |
| Análise de Dados, Estatística e Probabilidade | 4ª    | -                        | -                             | -                                   |
|                                               | 8ª    | 59,7                     | 41,9                          | 42,5                                |
| Álgebra e Funções                             | 4ª    | -                        | -                             | -                                   |
|                                               | 8ª    | 48,5                     | 35,0                          | 28,1                                |

Fonte: MEC/SEDIAE/DAEB - Consolidação dos Relatórios Preliminares da Avaliação do SAEB/1995.

Os resultados de desempenho em matemática mostram um rendimento geral insatisfatório, pois os percentuais em sua maioria situam-se abaixo de 50%. Ao indicarem um rendimento melhor nas questões classificadas como de compreensão de conceitos do que nas de conhecimento de procedimentos e resolução de problemas, os dados parecem confirmar o que vem sendo amplamente debatido, ou seja, que o ensino da matemática ainda é feito sem levar em conta os aspectos que a vinculam com a prática cotidiana, tornando-a desprovida de significado para o aluno. Outro fato que chama a atenção é que o pior índice refere-se ao campo da geometria.

Os dados apresentados pela pesquisa confirmam a necessidade de investimentos substanciais para a melhoria da

qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino fundamental.

Mesmo os alunos que conseguem completar os oito anos do ensino fundamental acabam dispondo de menos conhecimento do que se espera de quem concluiu a escolaridade obrigatória. Aprenderam pouco, e muitas vezes o que aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade. Dentre outras deficiências do processo de ensino e aprendizagem, são relevantes o desinteresse geral pelo trabalho escolar, a motivação dos alunos centrada apenas na nota e na promoção, o esquecimento precoce dos assuntos estudados e os problemas de disciplina.

Desde os anos 80, experiências concretas no âmbito dos Estados e Municípios vêm sendo tentadas para a transformação desse quadro educacional mas, ainda que tenham obtido sucesso, são experiências circunscritas a realidades específicas.

### Professores

O desempenho dos alunos remete-nos diretamente à necessidade de se considerarem aspectos relativos à formação do professor. Pelo Censo Educacional de 1994 foi feito um levantamento da quantidade de professores que atuam no ensino fundamental, bem como grau de escolaridade. Do total de funções docentes do ensino fundamental (cerca de 1,3 milhão), 86,3% encontram-se na rede pública; mais de 79% relacionam-se às escolas da área urbana e apenas 20,4% à zona rural (tabela 4).

**Tabela 4: Número de funções docentes, por grau de formação e por região**

| Funções Docentes |           | Educação Fundamental |          | Educação Média<br>Formação magistério |          |          | Educação Superior<br>Licenciatura |          |          |
|------------------|-----------|----------------------|----------|---------------------------------------|----------|----------|-----------------------------------|----------|----------|
|                  |           | incompleta           | completa | incompleta                            | completa | completa | incompleta                        | completa | completa |
| Total            | 1.377.665 | 69.272               | 45.593   | 23.793                                | 552.122  | 36.401   | 81.133                            | 546.452  | 22.899   |
| Rural            | 280.820   | 65.565               | 34.885   | 11.927                                | 122.390  | 9.047    | 9.670                             | 25.896   | 1.440    |
| Urbana           | 1.096.845 | 3.707                | 10.708   | 11.866                                | 429.732  | 27.354   | 71.463                            | 520.556  | 21.459   |

Fonte: Síntese Estatística Educação Fundamental - Censo Educacional de 1994, MEC/SEDIAE/SEEC.

A tabela 4 mostra a existência de 10% de funções docentes sendo desempenhadas sem o nível de formação mínimo exigido. Ainda 5% de funções preenchidas por pessoas com escolaridade de nível médio ou superior, mas sem função específica para o magistério. Finalmente, a ausência de formação mínima concentra-se na área rural, onde chega a atingir 40%.

A exigência legal de formação inicial para atuação no ensino fundamental nem sempre pode ser cumprida, em função das deficiências do sistema educacional. No entanto, a má qualidade do ensino não se deve simplesmente à não-formação inicial de parte dos professores, resultando também da má qualidade da formação que tem sido ministrada. Este levantamento mostra a urgência de se atuar na formação inicial dos professores.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho.

### PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser



instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais.

Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social.

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo.

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania.

No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política.

Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das

especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados.

#### **Natureza e função dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado.

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

Para compreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário situá-los em relação a quatro níveis de concretização curricular considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro. Tais níveis não representam etapas sequenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta

educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Todos os documentos aqui apresentados configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares — tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas —, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem.

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão situados historicamente — não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC.

O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local.

O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.

O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição

planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar de a responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola por meio da corresponsabilidade estabelecida no projeto educativo.

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor.

### **Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais A TRADIÇÃO PEDAGÓGICA BRASILEIRA**

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica.

A análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades de nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas. Pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas. Tais tendências serão sintetizadas em grandes traços que tentam recuperar os pontos mais significativos de cada uma das propostas. Este documento não ignora o risco de uma certa redução das concepções, tendo em vista a própria síntese e os limites desta apresentação.

A “pedagogia tradicional” é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os

problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado.

Nesse modelo, a escola se caracteriza pela postura conservadora. O professor é visto como a autoridade máxima, um organizador dos conteúdos e estratégias de ensino e, portanto, o guia exclusivo do processo educativo.

A “pedagogia renovada” é uma concepção que inclui várias correntes que, de uma forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Tais correntes, embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o ensino, mas o processo de aprendizagem. Em oposição à Escola Tradicional, a Escola Nova destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude de aprendizagem parte do interesse dos alunos, que, por sua vez, aprendem fundamentalmente pela experiência, pelo que descobrem por si mesmos.

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

A ideia de um ensino guiado pelo interesse dos alunos acabou, em muitos casos, por desconsiderar a necessidade de um trabalho planejado, perdendo-se de vista o que deve ser ensinado e aprendido. Essa tendência, que teve grande penetração no Brasil na década de 30, no âmbito do ensino pré-escolar (jardim de infância), até hoje influencia muitas práticas pedagógicas.

Nos anos 70 proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia; o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante os anos 60, e até hoje está presente em muitos materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental.

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 a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Ao lado das denominadas teorias crítico-reprodutivistas, firma-se no meio educacional a presença da

“pedagogia libertadora” e da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, assumida por educadores de orientação marxista.

A “pedagogia libertadora” tem suas origens nos movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos.

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” que surge no final dos anos 70 e início dos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a “pedagogia libertadora” dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”, historicamente acumulado, que constitui parte do acervo cultural da humanidade.

A “pedagogia crítico-social dos conteúdos” assegura a função social e política da escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas lutas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que é necessário que se tenha domínio de conhecimentos, habilidades e capacidades mais amplas para que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe.

As tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira e aqui foram expostas sinteticamente trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil.

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração entre essas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética.

O enfoque social dado aos processos de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação 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.

A psicologia genética propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento.

A pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela.

A metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as ideias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”. Essa pedagogia, dita construtivista, trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender.

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriabilidade do conhecimento. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.

### ESCOLA E CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento

de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais.

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo.

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade.

O desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. Essa aprendizagem é exercida com o aporte pessoal de cada um, o que explica por que, a partir dos mesmos saberes, há sempre lugar para a construção de uma infinidade de significados, e não a uniformidade destes. Os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos.



As questões relativas à globalização, as transformações científicas e tecnológicas e a necessária discussão ético-valorativa da sociedade apresentam para a escola a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas. A escola, ao posicionar-se dessa maneira, abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc.

Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, deve também contemplar o desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos e informações, que têm sido avassaladores e crescentes. A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho.

A discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra. A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação. Essa desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada, bloqueando as motivações. Outro fator de desmotivação dos profissionais da rede pública é a mudança de rumo da educação diante da orientação política de cada governante. Às vezes as transformações propostas reafirmam certas posições, às vezes outras. Esse movimento de vai e volta gera, para a maioria dos professores, um desânimo para se engajar nos projetos de trabalho propostos, mesmo que lhes pareçam interessantes, pois eles dificilmente terão continuidade.

Em síntese, as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo.

### **ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA E PERMANENTE**

Nessa perspectiva, é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar. As normas de funcionamento e os valores, implícitos e explícitos, que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes da qualidade do ensino, interferindo de maneira significativa sobre a formação dos alunos.

Com a degradação do sistema educacional brasileiro, pode-se dizer que a maioria das escolas tende a ser apenas um local de trabalho individualizado e não uma organização com objetivos próprios, elaborados e manifestados pela ação coordenada de seus diversos profissionais.

Para ser uma organização eficaz no cumprimento de propósitos estabelecidos em conjunto por professores, coordenadores e diretor, e garantir a formação coerente de

seus alunos ao longo da escolaridade obrigatória, é imprescindível que cada escola discuta e construa seu projeto educativo.

Esse projeto deve ser entendido como um processo que inclui a formulação de metas e meios, segundo a particularidade de cada escola, por meio da criação e da valorização de rotinas de trabalho pedagógico em grupo e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para além do planejamento de início de ano ou dos períodos de "reciclagem".

A experiência acumulada por seus profissionais é naturalmente a base para a reflexão e a elaboração do projeto educativo de uma escola. Além desse repertório, outras fontes importantes para a definição de um projeto educativo são os currículos locais, a bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que formulam questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar, constituindo um referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento a ser dado a eles.

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados desejados e incorpora a autoavaliação ao trabalho do professor. Assim, organiza-se o planejamento, reúne-se a equipe de trabalho, provoca-se o estudo e a reflexão contínuos, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados.

A contínua realização do projeto educativo possibilita o conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores, sendo base de diálogo e reflexão para toda a equipe escolar. Nesse processo evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é a possibilidade de os alunos terem uma experiência escolar coerente e bem-sucedida.

Deve ser ressaltado que uma prática de reflexão coletiva não é algo que se atinge de uma hora para outra e a escola é uma realidade complexa, não sendo possível tratar as questões como se fossem simples de serem resolvidas. Cada escola encontra uma realidade, uma trama, um conjunto de circunstâncias e de pessoas. É preciso que haja incentivo do poder público local, pois o desenvolvimento do projeto requer tempo para análise, discussão e reelaboração contínua, o que só é possível em um clima institucional favorável e com condições objetivas de realização.

### **A prender e ensinar, construir e interagir**

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.

A busca de um marco explicativo que permita essa ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista.

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa.

O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica.

A atividade construtiva, física ou mental, permite interpretar a realidade e construir significados, ao mesmo tempo que permite construir novas possibilidades de ação e de conhecimento.

Nesse processo de interação com o objeto a ser conhecido, o sujeito constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna que, por mais que possa parecer incoerente aos olhos de um outro, faz sentido para o sujeito. As ideias “equivocadas”, ou seja, construídas e transformadas ao longo do desenvolvimento, fruto de aproximações sucessivas, são expressão de uma construção inteligente por parte do sujeito e, portanto, interpretadas como erros construtivos.

A tradição escolar — que não faz diferença entre erros integrantes do processo de aprendizagem e simples enganos ou desconhecimentos — trabalha com a ideia de que a ausência de erros na tarefa escolar é a manifestação da aprendizagem. Hoje, graças ao avanço da investigação científica na área da aprendizagem, tornou-se possível interpretar o erro como algo inerente ao processo de aprendizagem e ajustar a intervenção pedagógica para ajudar a superá-lo. A superação do erro é resultado do processo de incorporação de novas ideias e de transformação das anteriores, de maneira a dar conta das contradições que se apresentarem ao sujeito para, assim, alcançar níveis superiores de conhecimento.

O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a intervenção pedagógica deve-se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir verdadeira ajuda educativa. O conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares.

Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam, e devam, contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação.

Mas o desencadeamento da atividade mental construtiva não é suficiente para que a educação escolar alcance os objetivos a que se propõe: que as aprendizagens estejam compatíveis com o que significam socialmente.

O processo de atribuição de sentido aos conteúdos escolares é, portanto, individual; porém, é também cultural na

medida em que os significados construídos remetem a formas e saberes socialmente estruturados.

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito não implica desvalorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Ao contrário, situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores atuam como corresponsáveis, ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.

A abordagem construtivista integra, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem. Daí a importância das interações entre crianças e destas com parceiros experientes, dentre os quais destacam-se professores e outros agentes educativos.

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica, necessariamente, o trabalho simbólico de “significar” a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados.

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta — sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa.

Se a aprendizagem for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça, e a ousadia necessária se transformará em medo, para o qual a defesa possível é a manifestação de desinteresse.

A aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes.

Para a estruturação da intervenção educativa é fundamental distinguir o nível de desenvolvimento real do potencial. O nível de desenvolvimento real se determina como aquilo que o aluno pode fazer sozinho em uma situação determinada, sem ajuda de ninguém. O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas, conforme as observa, imitando, trocando ideias com

elas, ouvindo suas explicações, sendo desafiado por elas ou contrapondo-se a elas, sejam essas pessoas o professor ou seus colegas. Existe uma zona de desenvolvimento próximo, dada pela diferença existente entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer ou aprender com a ajuda dos outros. De acordo com essa concepção, falar dos mecanismos de intervenção educativa equivale a falar dos mecanismos interativos pelos quais professores e colegas conseguem ajustar sua ajuda aos processos de construção de significados realizados pelos alunos no decorrer das atividades escolares de ensino e aprendizagem.

Existem ainda, dentro do contexto escolar, outros mecanismos de influência educativa, cuja natureza e funcionamento em grande medida são desconhecidos, mas que têm incidência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre eles destacam-se a organização e o funcionamento da instituição escolar e os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola; são fatores determinantes da qualidade de ensino e podem chegar a influir de maneira significativa sobre o que e como os alunos aprendem.

Os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para consolidá-lo; por isso é importante que a escola as considere e as integre ao trabalho. Porém, algumas vezes, essa mesma influência pode apresentar obstáculos à aprendizagem escolar, ao indicar uma direção diferente, ou mesmo oposta, daquela presente no encaminhamento escolar. É necessário que a escola considere tais direções e forneça uma interpretação dessas diferenças, para que a intervenção pedagógica favoreça a ultrapassagem desses obstáculos num processo articulado de interação e integração.

Se o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas.

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos.

Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem.

### **ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

A análise das propostas curriculares oficiais para o ensino fundamental, elaborada pela Fundação Carlos Chagas, aponta dados relevantes que auxiliam a reflexão sobre a organização curricular e a forma como seus componentes são abordados.

Segundo essa análise, as propostas, de forma geral, apontam como grandes diretrizes uma perspectiva democrática e participativa, e que o ensino fundamental deve se comprometer com a educação necessária para a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes. No entanto, a

maioria delas apresenta um descompasso entre os objetivos anunciados e o que é proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos.

A estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais buscou contribuir para a superação dessa contradição. A integração curricular assume as especificidades de cada componente e delinea a operacionalização do processo educativo desde os objetivos gerais do ensino fundamental, passando por sua especificação nos objetivos gerais de cada área e de cada tema transversal, deduzindo desses objetivos os conteúdos apropriados para configurar as reais intenções educativas. Assim, os objetivos, que definem capacidades, e os conteúdos, que estarão a serviço do desenvolvimento dessas capacidades, formam uma unidade orientadora da proposta curricular.

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos.

As propostas curriculares oficiais dos Estados estão organizadas em disciplinas e/ou áreas. Apenas alguns Municípios optam por princípios norteadores, eixos ou temas, que visam tratar os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano social com o saber escolar.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, optou-se por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais. As questões sociais abordadas são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Quanto ao modo de incorporação desses temas no currículo, propõe-se um tratamento transversal, tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

De acordo com os princípios já apontados, os conteúdos são considerados como um meio para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão. Portanto, cabe à escola o propósito de possibilitar aos alunos o domínio de instrumentos que os capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo, bem como a utilizar esses conhecimentos na transformação e construção de novas relações sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os conteúdos de tal forma que se possa determinar, no momento de sua adequação às particularidades de Estados e Municípios, o grau de profundidade apropriado e a sua melhor forma de distribuição no decorrer da escolaridade, de modo a constituir um corpo de conteúdos consistentes e coerentes com os objetivos.

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar.

A opção de organização da escolaridade em ciclos, tendência predominante nas propostas mais atuais, é referendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A organização em ciclos é uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de

buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento.

Os componentes curriculares foram formulados a partir da análise da experiência educacional acumulada em todo o território nacional. Pautaram-se, também, pela análise das tendências mais atuais de investigação científica, a fim de poderem expressar um avanço na discussão em torno da busca de qualidade de ensino e aprendizagem.

### **A organização da escolaridade em ciclos**

Na década de 80, vários Estados e Municípios reestruturaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais. Esse processo de reorganização, que tinha como objetivo político minimizar o problema da repetência e da evasão escolar, adotou como princípio norteador a flexibilização da seriação, o que abriria a possibilidade de o currículo ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior e permitiria respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Desse modo, a seriação inicial deu lugar ao ciclo básico com a duração de dois anos, tendo como objetivo propiciar maiores oportunidades de escolarização voltada para a alfabetização efetiva das crianças. As experiências, ainda que tenham apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes da prática, acabaram por mostrar que a organização por ciclos contribuiu efetivamente para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar. Tanto isso é verdade que, onde foram implantados, os ciclos se mantiveram, mesmo com mudanças de governantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir.

Sabe-se que, fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo como atribuirão significados aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados do que outros.

Ao se falar em ritmos diferentes de aprendizagem, é preciso cuidado para não incorrer em mal-entendidos perigosos. Uma vez que não há uma definição precisa e clara de quais seriam esses ritmos, os educadores podem ser levados a rotular alguns alunos como mais lentos que outros, estigmatizando aqueles que estão se iniciando na interação com os objetos de conhecimento escolar.

No caso da aprendizagem da língua escrita, por exemplo, se um aluno ingressa na primeira série sabendo escrever alfabeticamente, isso se explica porque seu ritmo é mais rápido ou porque teve múltiplas oportunidades de atuar como leitor e escritor? Se outros ingressam sem saber sequer como se pega um livro, é porque são lentos ou porque estão interagindo pela primeira vez com os objetos com que os outros interatuam desde que nasceram? E, no caso desta última hipótese, por mais rápidos que possam ser, será que poderão em alguns dias percorrer o caminho que outros realizaram em anos?

Outras vezes, o que se interpreta como “lentidão” é a expressão de dificuldades relacionadas a um sentimento de incapacidade para a aprendizagem que chega a causar bloqueios nesse processo. É fundamental que se considerem esses aspectos e é necessário que o professor possa intervir para alterar as situações desfavoráveis ao aluno.

Em suma, o que acontece é que cada aluno tem, habitualmente, desempenhos muito diferentes na relação com objetos de conhecimento diferentes e a prática escolar tem buscado incorporar essa diversidade de modo a garantir respeito aos alunos e a criar condições para que possam progredir nas suas aprendizagens.

A adoção de ciclos, pela flexibilidade que permite, possibilita trabalhar melhor com as diferenças e está plenamente coerente com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola que estão explicitados no item Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os conhecimentos adquiridos na escola passam por um processo de construção e reconstrução contínua e não por etapas fixadas e definidas no tempo. As aprendizagens não se processam como a subida de degraus regulares, mas como avanços de diferentes magnitudes.

Embora a organização da escola seja estruturada em anos letivos, é importante uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Vale ressaltar que para o processo de ensino e aprendizagem se desenvolver com sucesso não basta flexibilizar o tempo: dispor de mais tempo sem uma intervenção efetiva para garantir melhores condições de aprendizagem pode apenas adiar o problema e perpetuar o sentimento negativo de autoestima do aluno, consagrando, da mesma forma, o fracasso da escola.

A lógica da opção por ciclos consiste em evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos. Portanto, é preciso que a equipe pedagógica das escolas se corresponsabilize com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Para a concretização dos ciclos como modalidade organizativa, é necessário que se criem condições institucionais que permitam destinar espaço e tempo à realização de reuniões de professores, para discutir os diferentes aspectos do processo educacional.

Ao se considerar que dois ou três anos de escolaridade pertencem a um único ciclo de ensino e aprendizagem, podem-se definir objetivos e práticas educativas que permitam aos alunos avançar continuamente na concretização das metas do ciclo. A organização por ciclos tende a evitar as frequentes rupturas e a excessiva fragmentação do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo, dentro do ciclo e na passagem de um ciclo ao outro, ao permitir que os professores realizem adaptações sucessivas da ação pedagógica às diferentes necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar sua prática pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental. Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries.

Essa estruturação não contempla os principais problemas da escolaridade no ensino fundamental: não une as quarta e quinta séries para eliminar a ruptura desastrosa que aí se dá e tem causado muita repetência e evasão, como também não define uma etapa maior para o início da escolaridade, que deveria (a exemplo da imensa maioria dos países) incorporar à escolaridade obrigatória as crianças desde os seis anos. Portanto, o critério de dois anos para a organização dos ciclos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não deve ser considerado como decorrência de seus princípios e fundamentações, nem como a única estratégia de intervenção no contexto atual da problemática educacional.



## A organização do conhecimento escolar: Áreas e Temas Transversais

As diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam. Essa caracterização da área é importante também para que os professores possam se situar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos aprendam, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso.

Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática. Por exemplo, ao trabalhar conteúdos de Ciências Naturais, os alunos buscam informações em suas pesquisas, registram observações, anotam e quantificam dados. Portanto, utilizam-se de conhecimentos relacionados à área de Língua Portuguesa, à de Matemática, além de outras, dependendo do estudo em questão. O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada.

Para que estes parâmetros não se limitassem a uma orientação técnica da prática pedagógica, foi considerada a fundamentação das opções teóricas e metodológicas da área para que, a partir destas, seja possível instaurar reflexões sobre a proposta educacional indicada. Na apresentação de cada área são abordados os seguintes aspectos: descrição da problemática específica da área por meio de um breve histórico no contexto educacional brasileiro; justificativa de sua presença no ensino fundamental; fundamentação epistemológica da área; sua relevância na sociedade atual; fundamentação psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem da área; critérios para organização e seleção de conteúdos e objetivos gerais da área para o ensino fundamental.

A partir da Concepção de Área assim fundamentada, segue-se o detalhamento da estrutura dos Parâmetros Curriculares para cada ciclo (primeiro e segundo), especificando Objetivos e Conteúdos, bem como Critérios de Avaliação, Orientações para Avaliação e Orientações Didáticas.

Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais, por essa importância inegável que têm na formação dos alunos, já há muito têm sido discutidas e frequentemente incorporadas aos currículos das áreas ligadas às Ciências Naturais e Sociais, chegando até mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas.

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área.

Adotando essa perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros

Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.

As aprendizagens relativas a esses temas se explicitam na organização dos conteúdos das áreas, mas a discussão da conceitualização e da forma de tratamento que devem receber no todo da ação educativa escolar está especificada em textos de fundamentação por tema.

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal.

A grande abrangência dos temas não significa que devam ser tratados igualmente; ao contrário, exigem adaptações para que possam corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. As características das questões ambientais, por exemplo, ganham especificidades diferentes nos campos de seringa no interior da Amazônia e na periferia de uma grande cidade.

Além das adaptações dos temas apresentados, é importante que sejam eleitos temas locais para integrar o componente Temas Transversais; por exemplo, muitas cidades têm elevadíssimos índices de acidentes com vítimas no trânsito, o que faz com que suas escolas necessitem incorporar a educação para o trânsito em seu currículo. Além deste, outros temas relativos, por exemplo, à paz ou ao uso de drogas podem constituir subtemas dos temas gerais; outras vezes, no entanto, podem exigir um tratamento específico e intenso, dependendo da realidade de cada contexto social, político, econômico e cultural. Nesse caso, devem ser incluídos como temas básicos.

### OBJETIVOS

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos.

Assim, os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla.

A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida, vinculando-se diretamente ao uso de formas de representação e de comunicação, envolvendo a resolução de problemas, de maneira consciente ou não. A aquisição progressiva de códigos de representação e a possibilidade de operar com eles interfere diretamente na

aprendizagem da língua, da matemática, da representação espacial, temporal e gráfica e na leitura de imagens. A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. A afetiva refere-se às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos. No trabalho escolar o desenvolvimento dessa capacidade é propiciado pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros. A capacidade estética permite produzir arte e apreciar as diferentes produções artísticas produzidas em diferentes culturas e em diferentes momentos históricos. A capacidade ética é a possibilidade de reger as próprias ações e tomadas de decisão por um sistema de princípios segundo o qual se analisam, nas diferentes situações da vida, os valores e opções que envolvem. A construção interna, pessoal, de princípios considerados válidos para si e para os demais implica considerar-se um sujeito em meio a outros sujeitos. O desenvolvimento dessa capacidade permite considerar e buscar compreender razões, nuances, condicionantes, consequências e intenções, isto é, permite a superação da rigidez moral, no julgamento e na atuação pessoal, na relação interpessoal e na compreensão das relações sociais. A ação pedagógica contribui com tal desenvolvimento, entre outras formas afirmando claramente seus princípios éticos, incentivando a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão e possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas. Quanto à capacidade de inserção social, refere-se à possibilidade de o aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de uma classe, de um ou vários grupos sociais e de comprometer-se pessoalmente com questões que considere relevantes para a vida coletiva. Essa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade.

Para garantir o desenvolvimento dessas capacidades é preciso uma disponibilidade para a aprendizagem de modo geral. Esta, por sua vez, depende em boa parte da história de êxitos ou fracassos escolares que o aluno traz e vão determinar o grau de motivação que apresentará em relação às aprendizagens atualmente propostas. Mas depende também de que os conteúdos de aprendizagem tenham sentido para ele e sejam funcionais. O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual,

será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados.

A escola preocupada em fazer com que os alunos desenvolvam capacidades ajusta sua maneira de ensinar e seleciona os conteúdos de modo a auxiliá-los a se adequarem às várias vivências a que são expostos em seu universo cultural; considera as capacidades que os alunos já têm e as potencializa; preocupa-se com aqueles alunos que encontram dificuldade no desenvolvimento das capacidades básicas.

Embora os indivíduos tendam, em função de sua natureza, a desenvolver capacidades de maneira heterogênea, é importante salientar que a escola tem como função potencializar o desenvolvimento de todas as capacidades, de modo a tornar o ensino mais humano, mais ético.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, na explicitação das mencionadas capacidades, apresentam inicialmente os Objetivos Gerais do ensino fundamental, que são as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular. A partir deles são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos, como forma de conduzir às conquistas intermediárias necessárias ao alcance dos objetivos gerais. Um exemplo de desdobramento dos objetivos é o que se apresenta a seguir.

- **Objetivo Geral do Ensino Fundamental:** utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura.

- **Objetivo Geral do Ensino de Matemática:** analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente.

- **Objetivo do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo:** identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória. Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. Finalmente, devem constituir-se uma referência indireta da avaliação da atuação pedagógica da escola.

As capacidades expressas nos Objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas como referenciais gerais e demandam adequações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular das secretarias estaduais e municipais, bem como das escolas, a fim de atender às demandas específicas de cada localidade. Essa adequação pode ser feita mediante a redefinição de graduações e o reequacionamento de prioridades, desenvolvendo alguns aspectos e acrescentando outros que não estejam explícitos.

## CONTEÚDOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

A tendência predominante na abordagem de conteúdos na educação escolar se assenta no binômio transmissão-incorporação, considerando a incorporação de conteúdos pelo aluno como a finalidade essencial do ensino. Existem, no entanto, outros posicionamentos: há quem defenda a posição de indiferença em relação aos conteúdos por considerá-los somente como suporte ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e há ainda quem acuse a determinação prévia de conteúdos como uma afronta às questões sociais e políticas vivenciadas pelos diversos grupos.

No entanto, qualquer que seja a linha pedagógica, professores e alunos trabalham, necessariamente, com conteúdos. O que diferencia radicalmente as propostas é a função que se atribui aos conteúdos no contexto escolar e, em decorrência disso, as diferentes concepções quanto à maneira como devem ser selecionados e tratados.

Nesta proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assumem papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreendê-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar. O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção.

Neste documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas. Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc. A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica. A memorização não deve ser entendida como processo mecânico, mas antes como recurso que torna o aluno capaz de representar informações de maneira genérica — memória significativa — para poder relacioná-las com outros conteúdos.

Dependendo da diversidade presente nas atividades realizadas, os alunos buscam informações (fatos), notam regularidades, realizam produtos e generalizações que, mesmo sendo sínteses ou análises parciais, permitem verificar se o conceito está sendo aprendido. Exemplo 1: para compreender o que vem a ser um texto jornalístico é necessário que o aluno tenha contato com esse texto, use-o para obter informações, conheça seu vocabulário, conheça sua estrutura e sua função social. Exemplo 2: a solidariedade só pode ser compreendida quando o aluno passa por situações em que atitudes que a suscitam estejam em jogo, de modo que, ao longo de suas experiências, adquira informações que

contribuam para a construção de tal conceito. Aprender conceitos permite atribuir significados aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outros.

Tal aprendizado está diretamente relacionado à segunda categoria de conteúdos: a procedimental. Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula.

No entanto, conteúdos procedimentais são abordados muitas vezes de maneira equivocada, não sendo tratados como objeto de ensino, que necessitam de intervenção direta do professor para serem de fato aprendidos. O aprendizado de procedimentos é, por vezes, considerado como algo espontâneo, dependente das habilidades individuais. Ensinam-se procedimentos acreditando estar-se ensinando conceitos; a realização de um procedimento adequado passa, então, a ser interpretada como o aprendizado do conceito. O exemplo mais evidente dessa abordagem ocorre no ensino das operações: o fato de uma criança saber resolver contas de adição não necessariamente corresponde à compreensão do conceito de adição.

É preciso analisar os conteúdos referentes a procedimentos não do ponto de vista de uma aprendizagem mecânica, mas a partir do propósito fundamental da educação, que é fazer com que os alunos construam instrumentos para analisar, por si mesmos, os resultados que obtêm e os processos que colocam em ação para atingir as metas a que se propõem. Por exemplo: para realizar uma pesquisa, o aluno pode copiar um trecho da enciclopédia, embora esse não seja o procedimento mais adequado. É preciso auxiliá-lo, ensinando os procedimentos apropriados, para que possa responder com êxito à tarefa que lhe foi proposta. É preciso que o aluno aprenda a pesquisar em mais de uma fonte, registrar o que for relevante, relacionar as informações obtidas para produzir um texto de pesquisa. Dependendo do assunto a ser pesquisado, é possível orientá-lo para fazer entrevistas e organizar os dados obtidos, procurar referências em diferentes jornais, em filmes, comparar as informações obtidas para apresentá-las num seminário, produzir um texto. Ao exercer um determinado procedimento, é possível ao aluno, com ajuda ou não do professor, analisar cada etapa realizada para adequá-la ou corrigi-la, a fim de atingir a meta proposta. A consideração dos conteúdos procedimentais no processo de ensino é de fundamental importância, pois permite incluir conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos do ensino, como a revisão do texto escrito, a argumentação construída, a comparação dos dados, a verificação, a documentação e a organização, entre outros.

Ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de pensar e produzir conhecimento. Exemplo: uma das questões centrais do trabalho em matemática refere-se à validação. Trata-se de o aluno saber por seus próprios meios se o resultado que obteve é razoável ou absurdo, se o procedimento utilizado é correto ou não, se o argumento de seu colega é consistente ou contraditório.

Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida — acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento. Por isso, é imprescindível adotar uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite explícita e implicitamente mediante atitudes cotidianas. A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de

outros é um posicionamento de valor, o que contradiz a pretensão neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Ensinar e aprender atitudes requer um posicionamento claro e consciente sobre o que e como se ensina na escola. Esse posicionamento só pode ocorrer a partir do estabelecimento das intenções do projeto educativo da escola, para que se possam adequar e selecionar conteúdos básicos, necessários e recorrentes.

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes.

Embora esteja sempre presente nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos atitudinais não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão. Ao focar os conteúdos escolares sob essa dimensão, questões de convívio social assumem um outro *status* no rol dos conteúdos a serem abordados.

Considerar conteúdos procedimentais e atitudinais como conteúdos do mesmo nível que os conceituais não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula; o que acontece é que, na maioria das vezes, não estão explicitados nem são tratados de maneira consciente. A diferente natureza dos conteúdos escolares deve ser contemplada de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem e não em atividades específicas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes estão presentes nos documentos tanto de áreas quanto de Temas Transversais, por contribuírem para a aquisição das capacidades definidas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental. A consciência da importância desses conteúdos é essencial para garantir-lhes tratamento apropriado, em que se vise um desenvolvimento amplo, harmônico e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola. Eles são apresentados nos blocos de conteúdos e/ou organizações temáticas.

Os blocos de conteúdos e/ou organizações temáticas são agrupamentos que representam recortes internos à área e visam explicitar objetos de estudo essenciais à aprendizagem. Distinguem as especificidades dos conteúdos, para que haja clareza sobre qual é o objeto do trabalho, tanto para o aluno como para o professor — é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo. Os conteúdos são organizados em função da necessidade de receberem um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade, pois o processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, de forma a serem “revisitados”, em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela contínua construção de conhecimentos e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos. Por exemplo, ao apresentar problemas referentes às operações de adição e subtração. Exemplo 1: Pedro tinha 8 bolinhas de gude, jogou uma partida e perdeu 3. Com quantas bolinhas ficou? ( $8 - 3 = 5$  ou  $3 + ? = 8$ ).

Exemplo 2: Pedro jogou uma partida de bolinha de gude. Na segunda partida, perdeu 3 bolinhas, ficando com 5 no final. Quantas bolinhas Pedro ganhou na primeira partida? ( $? - 3 = 5$  ou  $8 - 3 = 5$  ou  $3 + ? = 8$ ). O problema 1 é resolvido pela maioria das crianças no início da escolaridade obrigatória em função do conhecimento matemático que já têm; no entanto, o problema 2 para ser resolvido necessita que o aluno tenha tido diferentes oportunidades para operar com os conceitos envolvidos, caso contrário não o resolverá. O mesmo conteúdo — adição e subtração — para ser compreendido requer uma abordagem mais ampla dos conceitos que o envolvem. Com esses exemplos buscou-se apontar também que situações aparentemente fáceis e simples são complexas tanto do ponto de vista do objeto como da aprendizagem. No problema 2 a variação no local da incógnita solicita um tipo de raciocínio diferente do problema 1. A complexidade dos próprios conteúdos e as necessidades das aprendizagens compõem um todo dinâmico, sendo impossível esgotar a aprendizagem em um curto espaço de tempo. O conhecimento não é um bem passível de acumulação, como uma espécie de doação da fonte de informações para o aprendiz.

Para o tratamento didático dos conteúdos é preciso considerar também o estabelecimento de relações internas ao bloco e entre blocos. Exemplificando: os blocos de conteúdos de Língua Portuguesa são língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua; é possível aprender sobre a língua escrita sem necessariamente estabelecer uma relação direta com a língua oral; por outro lado, não é possível aprender a analisar e a refletir sobre a língua sem o apoio da língua oral, ou da escrita. Dessa forma, a inter-relação dos elementos de um bloco, ou entre blocos, é determinada pelo objeto da aprendizagem, configurado pela proposta didática realizada pelo professor.

Dada a diversidade existente no País, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro proposto. A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade. Assim, a definição de conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma referência suficientemente aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos.

## AValiação

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para



o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso.

O acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.

A avaliação investigativa inicial instrumentalizará o professor para que possa pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características de seus alunos. Esse é o momento em que o professor vai se informar sobre o que o aluno já sabe sobre determinado conteúdo para, a partir daí, estruturar sua programação, definindo os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados. A avaliação inicial serve para o professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos, assim como para o aluno tomar consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre um determinado conjunto de conteúdos. É importante que ocorra uma avaliação no início do ano; o fato de o aluno estar iniciando uma série não é informação suficiente para que o professor saiba sobre suas necessidades de aprendizagem. Mesmo que o professor acompanhe a classe de um ano para o outro, e tenha registros detalhados sobre o desempenho dos alunos no ano anterior, não se exclui essa investigação inicial, pois os alunos não deixam de aprender durante as férias e muita coisa pode ser alterada no intervalo dos períodos letivos. Mas essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente nos inícios de ano ou de semestre; são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas sequências de situações didáticas.

É importante ter claro que a avaliação inicial não implica a instauração de um longo período de diagnóstico, que acabe por se destacar do processo de aprendizagem que está em curso, no qual o professor não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe. Ela pode se realizar no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática.

O processo também contempla a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou sequência didática. Na verdade, a avaliação continua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esses momentos, por outro lado, são importantes por se constituírem boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido. Esta avaliação, que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

Um sistema educacional comprometido com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, que se

expressam pela qualidade das relações que estabelecem e pela profundidade dos saberes constituídos, encontra, na avaliação, uma referência à análise de seus propósitos, que lhe permite redimensionar investimentos, a fim de que os alunos aprendam cada vez mais e melhor e atinjam os objetivos propostos.

Esse uso da avaliação, numa perspectiva democrática, só poderá acontecer se forem superados o caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos — tão arraigados nas práticas escolares — a fim de que os resultados da avaliação possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos.

Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não-linear de construção de conhecimento.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido — se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender.

### Orientações para avaliação

Como avaliar se define a partir da concepção de ensino e aprendizagem, da função da avaliação no processo educativo e das orientações didáticas postas em prática. Embora a avaliação, na perspectiva aqui apontada, aconteça sistematicamente durante as atividades de ensino e aprendizagem, é preciso que a perspectiva de cada momento da avaliação seja definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade possível.

Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem, é necessário considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes.

É fundamental a utilização de diferentes códigos, como o verbal, o oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates. Considerando essas preocupações, o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- observação sistemática: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos,

como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;

- análise das produções dos alunos: considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas. Por exemplo: se a avaliação se dá sobre a competência dos alunos na produção de textos, deve-se considerar a totalidade dessa produção, que envolve desde os primeiros registros escritos, no caderno de lição, até os registros das atividades de outras áreas e das atividades realizadas especificamente para esse aprendizado, além do texto produzido pelo aluno para os fins específicos desta avaliação;

- atividades específicas para a avaliação: nestas, os alunos devem ter objetividade ao expor sobre um tema, ao responder um questionário. Para isso é importante, em primeiro lugar, garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula, isto é, que não se diferenciem, em sua estrutura, das atividades que já foram realizadas; em segundo lugar, deixar claro para os alunos o que se pretende avaliar, pois, inevitavelmente, os alunos estarão mais atentos a esses aspectos.

Quanto mais os alunos tenham clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera, mais terão condições de desenvolver, com a ajuda do professor, estratégias pessoais e recursos para vencer dificuldades.

A avaliação, apesar de ser responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de autorregulação para as diferentes aprendizagens. A autoavaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor.

### Critérios de avaliação

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados.

No caso da avaliação escolar, é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, que devem se expressar nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. Do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação.

Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de

capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem.

É importante assinalar que os critérios de avaliação representam as aprendizagens imprescindíveis ao final do ciclo e possíveis à maioria dos alunos submetidos às condições de aprendizagem propostas; não podem, no entanto, ser tomados como objetivos, pois isso significaria um injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, o impedimento *a priori* da possibilidade de realização de aprendizagens consideradas essenciais.

Os critérios não expressam todos os conteúdos que foram trabalhados no ciclo, mas apenas aqueles que são fundamentais para que se possa considerar que um aluno adquiriu as capacidades previstas de modo a poder continuar aprendendo no ciclo seguinte, sem que seu aproveitamento seja comprometido.

Os Critérios de Avaliação por Área e por Ciclo, definidos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que indiquem o tipo e o grau de aprendizagem que se espera que os alunos tenham realizado a respeito dos diferentes conteúdos, apresentam formulação suficientemente ampla para ser referência para as adaptações necessárias em cada escola, de modo a poderem se constituir critérios reais para a avaliação e, portanto, contribuírem para efetivar a concretização das intenções educativas no decorrer do trabalho nos ciclos. Os critérios de avaliação devem permitir concretizações diversas por meio de diferentes indicadores; assim, além do enunciado que os define, deverá haver um breve comentário explicativo que contribua para a identificação de indicadores nas produções a serem avaliadas, facilitando a interpretação e a flexibilização desses critérios, em função das características do aluno e dos objetivos e conteúdos definidos.

Exemplo de um critério de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo:

#### **“Escrever utilizando tanto o conhecimento sobre a correspondência fonográfica como sobre a segmentação do texto em palavras e frases.**

Com este critério espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente. Isso significa utilizar corretamente a letra (o grafema) que corresponda ao som (o fonema), ainda que a convenção ortográfica não esteja sendo respeitada. Espera-se, também, que o aluno utilize seu conhecimento sobre a segmentação das palavras e de frases, ainda que a convenção não esteja sendo respeitada (no caso da palavra, podem tanto ocorrer uma escrita sem segmentação, como em ‘derepente’, como uma segmentação indevida, como em ‘de pois’; no caso da frase, o aluno pode separar frases sem utilizar o sistema de pontuação, fazendo uso de recursos como ‘e’, ‘aí’, ‘daí’, por exemplo).’

A definição dos critérios de avaliação deve considerar aspectos estruturais de cada realidade; por exemplo, muitas vezes, seja por conta das repetências ou de um ingresso tardio na escola, a faixa etária dos alunos de primeiro ciclo não corresponde aos sete ou oito anos. Sabe-se, também, que as condições de escolaridade em uma escola rural e multisseriada são bastante singulares, o que determinará expectativas de aprendizagem e, portanto, de critérios de avaliação bastante diferenciados.

A adequação dos critérios estabelecidos nestes parâmetros e dos indicadores especificados ao trabalho que cada escola se propõe a realizar não deve perder de vista a busca de uma meta de qualidade de ensino e aprendizagem explicitada na presente proposta.

#### **Decisões associadas aos resultados da avaliação**

Tão importante quanto o que e como avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação,

que não devem se restringir à reorganização da prática educativa encaminhada pelo professor no dia-a-dia; devem se referir, também, a uma série de medidas didáticas complementares que necessitem de apoio institucional, como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, o grupo de apoio, as lições extras e outras que cada escola pode criar, ou até mesmo a solicitação de profissionais externos à escola para debate sobre questões emergentes ao trabalho. A dificuldade de contar com o apoio institucional para esses encaminhamentos é uma realidade que precisa ser alterada gradativamente, para que se possam oferecer condições de desenvolvimento para os alunos com necessidades diferentes de aprendizagem.

A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal, requer-se uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades do aluno, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série ou ciclo. Se a avaliação está a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a decisão de aprovar ou reprovar não deve ser a expressão de um “castigo” nem ser unicamente pautada no quanto se aprendeu ou se deixou de aprender dos conteúdos propostos. Para tal decisão é importante considerar, simultaneamente aos critérios de avaliação, os aspectos de sociabilidade e de ordem emocional, para que a decisão seja a melhor possível, tendo em vista a continuidade da escolaridade sem fracassos. No caso de reprovação, a discussão nos conselhos de classe, assim como a consideração das questões trazidas pelos pais nesse processo decisório, podem subsidiar o professor para a tomada de decisão amadurecida e compartilhada pela equipe da escola.

Os altos índices de repetência em nosso país têm sido objeto de muita discussão, uma vez que explicitam o fracasso do sistema público de ensino, incomodando demais tanto educadores como políticos. No entanto, muitas vezes se cria uma falsa questão, em que a repetência é vista como um problema em si e não como um sintoma da má qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, que, de forma geral, o sistema educacional não tem conseguido resolver. Como resultado, ao reprovar os alunos que não realizam as aprendizagens esperadas, cristaliza-se uma situação em que o problema é do aluno e não do sistema educacional.

A repetência deve ser um recurso extremo; deve ser estudada caso a caso, no momento que mais se adequar a cada aluno, para que esteja de fato a serviço da escolaridade com sucesso.

A permanência em um ano ou mais no ciclo deve ser compreendida como uma medida educativa para que o aluno tenha oportunidade e expectativa de sucesso e motivação, para garantir a melhoria de condições para a aprendizagem. Quer a decisão seja de reprovar ou aprovar um aluno com dificuldades, esta deve sempre ser acompanhada de encaminhamentos de apoio e ajuda para garantir a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento das capacidades esperadas.

#### **As avaliações oficiais: boletins e diplomas**

Um outro lado na questão da avaliação é o aspecto normativo do sistema de ensino que diz respeito ao controle social. À escola é socialmente delegada a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos; por isso, a escola deve responder à sociedade por essa responsabilidade. Para tal, estabelece uma série de instrumentos para registro e documentação da avaliação e cria os atestados oficiais de aproveitamento. Assim, as notas, conceitos, boletins, recuperações, aprovações, reprovações, diplomas, etc., fazem parte das decisões que o professor deve tomar em seu dia-a-dia para responder à necessidade de um testemunho oficial e social do aproveitamento do aluno. O

professor pode aproveitar os momentos de avaliação bimestral ou semestral, quando precisa dar notas ou conceitos, para sistematizar os procedimentos que selecionou para o processo de avaliação, em função das necessidades psicopedagógicas.

É importante ressaltar a diferença que existe entre a comunicação da avaliação e a qualificação. Uma coisa é a necessidade de comunicar o que se observou na avaliação, isto é, o retorno que o professor dá aos alunos e aos pais do que pôde observar sobre o processo de aprendizagem, incluindo também o diálogo entre a sua avaliação e a autoavaliação realizada pelo aluno. Outra coisa é a qualificação que se extrai dela, e se expressa em notas ou conceitos, histórico escolar, boletins, diplomas, e cumprem uma função social. Se a comunicação da avaliação estiver pautada apenas em qualificações, pouco poderá contribuir para o avanço significativo das aprendizagens; mas, se as notas não forem o único canal que o professor oferece de comunicação sobre a avaliação, podem constituir-se uma referência importante, uma vez que já se instituem como representação social do aproveitamento escolar.

#### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Nessa medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais incluem orientações didáticas, que são subsídios à reflexão sobre como ensinar.

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção.

Para cada tema e área de conhecimento corresponde um conjunto de orientações didáticas de caráter mais abrangente — orientações didáticas gerais — que indicam como a concepção de ensino proposta se estabelece no tratamento da área. Para cada bloco de conteúdo correspondem orientações didáticas específicas, que expressam como determinados conteúdos podem ser tratados. Assim, as orientações didáticas permeiam as explicitações sobre o ensinar e o aprender, bem como as explicações dos blocos de conteúdos ou temas, uma vez que a opção de recorte de conteúdos para uma situação de ensino e aprendizagem é também determinada pelo enfoque didático da área.

No entanto, há determinadas considerações a fazer a respeito do trabalho em sala de aula, que extravasam as fronteiras de um tema ou área de conhecimento. Estas considerações evidenciam que o ensino não pode estar limitado ao estabelecimento de um padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos. A prática educativa é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal. A dinâmica dos acontecimentos em uma sala de aula é tal que mesmo uma aula planejada, detalhada e consistente dificilmente ocorre conforme o imaginado: olhares, tons de voz, manifestações de afeto ou desafeto e diversas outras variáveis interferem diretamente na dinâmica prevista. No texto que se segue, são apontados alguns tópicos sobre didática considerados essenciais pela maioria dos profissionais em educação: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem;

organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material.

### Autonomia

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas.

A realização dos objetivos propostos implica necessariamente que sejam desde sempre praticados, pois não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la. Por isso didática é um instrumento de fundamental importância, na medida em que possibilita e conforma as relações que alunos e educadores estabelecem entre si, com o conhecimento que constroem, com a tarefa que realizam e com a instituição escolar. Por exemplo, para que possa refletir, participar e assumir responsabilidades, o aluno necessita estar inserido em um processo educativo que valorize tais ações.

Este é o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares

Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno.

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos<sup>2</sup>. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem autorrespeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc.

Como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes — tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas — é o instrumento para a construção da autonomia. Procedimentos e atitudes dessa natureza são objeto de aprendizagem escolar, ou seja, a escola pode ensiná-los planejada e sistematicamente criando situações que auxiliem os alunos a se tornarem progressivamente mais autônomos. Por isso é importante que desde as séries iniciais as propostas didáticas busquem, em aproximações sucessivas, cada vez mais essa meta.

O desenvolvimento da autonomia depende de suportes materiais, intelectuais e emocionais. No início da escolaridade, a intervenção do professor é mais intensa na definição desses suportes: tempo e forma de realização das atividades, organização dos grupos, materiais a serem utilizados, resolução de conflitos, cuidados físicos, estabelecimentos de etapas para a realização das atividades. Também é preciso considerar tanto o trabalho individual como o coletivo-cooperativo. O individual é potencializado pelas exigências

feitas aos alunos para se responsabilizarem por suas ações, suas ideias, suas tarefas, pela organização pessoal e coletiva, pelo envolvimento com o objeto de estudo. O trabalho em grupo, ao valorizar a interação como instrumento de desenvolvimento pessoal, exige que os alunos considerem diferenças individuais, tragam contribuições, respeitem as regras estabelecidas, proponham outras, atitudes que propiciam o desenvolvimento da autonomia na dimensão grupal.

É importante salientar que a autonomia não é um estado psicológico geral que, uma vez atingido, esteja garantido para qualquer situação. Por um lado, por envolver a necessidade de conhecimentos e condições específicas, uma pessoa pode ter autonomia para atuar em determinados campos e não em outros; por outro, por implicar o estabelecimento de relações democráticas de poder e autoridade é possível que alguém exerça a capacidade de agir com autonomia em algumas situações e não noutras, nas quais não pode interferir. É portanto necessário que a escola busque sua extensão aos diferentes campos de atuação. Para tanto, é necessário que as decisões assumidas pelo professor auxiliem os alunos a desenvolver essas atitudes e a aprender os procedimentos adequados a uma postura autônoma, que só será efetivamente alcançada mediante investimentos sistemáticos a o longo de toda a escolaridade.

É importante ressaltar que a construção da autonomia não se confunde com atitudes de independência. O aluno pode ser independente para realizar uma série de atividades, enquanto seus recursos internos para se governar são ainda incipientes. A independência é uma manifestação importante para o desenvolvimento, mas não deve ser confundida com autonomia.

### Diversidade

As adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País. Essas adaptações, porém, não dão conta da diversidade no plano dos indivíduos em uma sala de aula.

Para corresponder aos propósitos explicitados nestes parâmetros, a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

Atender necessidades singulares de determinados alunos é estar atento à diversidade: é atribuição do professor considerar a especificidade do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas.

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento.

Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.



Concluindo, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização.

### **Interação e cooperação**

Um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a assumir a palavra enunciada e a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em uma tarefa conjunta, etc. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. Trabalhar em grupo de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade.

A criação de um clima favorável a esse aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos.

Assim, a organização de atividades que favoreçam a fala e a escrita como meios de reorganização e reconstrução das experiências compartilhadas pelos alunos ocupa papel de destaque no trabalho em sala de aula. A comunicação propiciada nas atividades em grupo levará os alunos a perceberem a necessidade de dialogar, resolver mal-entendidos, ressaltar diferenças e semelhanças, explicar e exemplificar, apropriando-se de conhecimentos.

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho.

A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido.

Em síntese, a disponibilidade cognitiva e emocional dos alunos para a aprendizagem é fator essencial para que haja uma interação cooperativa, sem depreciação do colega por sua eventual falta de informação ou incompreensão. Aprender a conviver em grupo supõe um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes.

A organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem, e pode ser otimizada quando o professor interfere na organização dos grupos. Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que organizar por gênero ou por capacidades específicas; por isso é importante que o professor discuta e decida os critérios de agrupamento dos alunos. Por exemplo: desempenho diferenciado ou próximo, equilíbrio entre meninos e meninas, afinidades para o trabalho e afetividade, possibilidade de cooperação, ritmo de trabalho, etc.

Não existe critério melhor ou pior de organização de grupos para uma atividade. É necessário que o professor decida a forma de organização social em cada tipo de atividade, em cada momento do processo de ensino e aprendizagem, em função daqueles alunos específicos. Agrupamentos adequados, que levem em conta a diversidade dos alunos, tornam-se eficazes na individualização do ensino.

Nas escolas multisseriadas, as decisões sobre agrupamentos adquirem especial relevância. É possível reunir grupos que não sejam estruturados por série e sim por

objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência adequada ao desempenho de cada um.

O convívio escolar pretendido depende do estabelecimento de regras e normas de funcionamento e de comportamento que sejam coerentes com os objetivos definidos no projeto educativo. A comunicação clara dessas normas possibilita a compreensão pelos alunos das atitudes de disciplina demonstradas pelos professores dentro e fora da classe.

### **Disponibilidade para a aprendizagem**

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais.

A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. Aquele que estuda apenas para passar de ano, ou para tirar notas, não terá motivos suficientes para empenhar-se em profundidade na aprendizagem. A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos fica definida no contrato didático estabelecido. Se o professor espera uma atitude curiosa e investigativa, deve propor prioritariamente atividades que exijam essa postura, e não a passividade. Deve valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização. Deve esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos.

A intervenção do professor precisa, então, garantir que o aluno conheça o objetivo da atividade, situe-se em relação à tarefa, reconheça os problemas que a situação apresenta, e seja capaz de resolvê-los. Para tal, é necessário que o professor proponha situações didáticas com objetivos e determinações claros, para que os alunos possam tomar decisões pensadas sobre o encaminhamento de seu trabalho, além de selecionar e tratar ajustadamente os conteúdos. A complexidade da atividade também interfere no envolvimento do aluno. Um nível de complexidade muito elevado, ou muito baixo, não contribui para a reflexão e o debate, situação que indica a participação ativa e compromissada do aluno no processo de aprendizagem. As atividades propostas precisam garantir organização e ajuste às reais possibilidades dos alunos, de forma que cada uma não seja nem muito difícil nem demasiado fácil. Os alunos devem poder realizá-la numa situação desafiadora.

Nesse enfoque de abordagem profunda da aprendizagem, o tempo reservado para a atuação dos alunos é determinante. Se a exigência é de rapidez, a saída mais comum é estudar de forma superficial. O professor precisa buscar um equilíbrio entre as necessidades da aprendizagem e o exíguo tempo escolar, coordenando-o para cada proposta que encaminha.

Outro fator que interfere na disponibilidade do aluno para a aprendizagem é a unidade entre escola, sociedade e cultura, o que exige trabalho com objetos socioculturais do cotidiano extraescolar, como, por exemplo, jornais, revistas, filmes, instrumentos de medida, etc., sem esvaziá-los de significado, ou seja, sem que percam sua função social real, contribuindo, assim, para imprimir sentido às atividades escolares.

Mas isso tudo não basta. Mesmo garantindo todas essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável. A ansiedade pode estar ligada ao medo de fracasso, desencadeado pelo sentimento de incapacidade para realização da tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode ou não receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar um bloqueio para aprender.

Quando o sujeito está aprendendo, se envolve inteiramente. O processo, assim como seu resultado, repercutem de forma global. Assim, o aluno, ao desenvolver as atividades escolares, aprende não só sobre o conteúdo em questão mas também sobre o modo como aprende, construindo uma imagem de si como estudante. Essa autoimagem é também influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e, de uma forma ou outra, são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar. Falta de respeito e forte competitividade, se estabelecidas na classe, podem reforçar os sentimentos de incompetência de certos alunos e contribuir de forma efetiva para consolidar o seu fracasso.

O aluno com um autoconceito negativo, que se considera fracassado na escola, ou admite que a culpa é sua e se convence de que é um incapaz, ou vai buscar ao seu redor outros culpados: o professor é chato, as lições não servem para nada. Acaba por desenvolver comportamentos problemáticos e de indisciplina.

Aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso da empreitada, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa dar conta de todas as questões de ordem afetiva. Mas isso não fica garantido apenas e exclusivamente pelas ações do professor, embora sejam fundamentais dada a autoridade que ele representa, mas também deve ser conseguido nas relações entre os alunos. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem significativa, desde que haja um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido seja, de fato, instrumento de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem. Quando não se instaura na classe um clima favorável de confiança, compromisso e responsabilidade, os encaminhamentos do professor ficam comprometidos.

### **Organização do tempo**

A consideração do tempo como variável que interfere na construção da autonomia permite ao professor criar situações em que o aluno possa progressivamente controlar a realização de suas atividades. Por meio de erros e acertos, o aluno toma consciência de suas possibilidades e constrói mecanismos de autorregulação que possibilitam decidir como alocar seu tempo.

Por essa razão, são importantes as atividades em que o professor seja somente um orientador do trabalho, cabendo aos alunos o planejamento e a execução, o que os levará a decidir e a vivenciar o resultado de suas decisões sobre o uso do tempo.

Delegar esse controle não quer dizer, de modo algum, que os alunos devam arbitrar livremente a respeito de como e quando atuar na escola. A vivência do controle do tempo pelos alunos se insere dentro de limites criteriosamente estabelecidos pelo professor, que se tornarão menos restritivos à medida que o grupo desenvolva sua autonomia.

Assim, é preciso que o professor defina claramente as atividades, estabeleça a organização em grupos, disponibilize

recursos materiais adequados e defina o período de execução previsto, dentro do qual os alunos serão livres para tomar suas decisões. Caso contrário, a prática de sala de aula torna-se insustentável pela indisciplina que gera.

Outra questão relevante é o horário escolar, que deve obedecer ao tempo mínimo estabelecido pela legislação vigente para cada uma das áreas de aprendizagem do currículo. A partir desse critério, e em função das opções do projeto educativo da escola, é que se poderá fazer a distribuição horária mais adequada.

No terceiro e no quarto ciclos, nos quais as aulas se organizam por áreas com professores específicos e tempo previamente estabelecido, é interessante pensar que uma das maneiras de otimizar o tempo escolar é organizar aulas duplas, pois assim o professor tem condições de propor atividades em grupo que demandam maior tempo (aulas curtas tendem a ser expositivas).

### **Organização do espaço**

Uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. A organização do espaço reflete a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola.

Em um espaço que expresse o trabalho proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais é preciso que as carteiras sejam móveis, que as crianças tenham acesso aos materiais de uso frequente, as paredes sejam utilizadas para exposição de trabalhos individuais ou coletivos, desenhos, murais. Nessa organização é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá por meio de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade.

É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar.

No dia-a-dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infraestrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc.

Concluindo, a utilização e a organização do espaço e do tempo refletem a concepção pedagógica e interferem diretamente na construção da autonomia.

### **Seleção de matéria**

Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível.

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função

social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta.

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras.

A menção ao uso de computadores, dentro de um amplo leque de materiais, pode parecer descabida perante as reais condições das escolas, pois muitas não têm sequer giz para trabalhar. Sem dúvida essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas.

### Considerações finais

A qualidade da atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como sua execução. Essas decisões serão necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local e da formação dos professores.

As metas propostas não se efetivarão a curto prazo. É necessário que os profissionais estejam comprometidos, disponham de tempo e de recursos. Mesmo em condições ótimas de recursos, dificuldades e limitações sempre estarão presentes, pois na escola se manifestam os conflitos existentes na sociedade.

As considerações feitas pretendem auxiliar os professores na reflexão sobre suas práticas e na elaboração do projeto educativo de sua escola. Não são regras a respeito do que devem ou não fazer. No entanto, é necessário estabelecer acordos nas escolas em relação às estratégias didáticas mais adequadas. A qualidade da intervenção do professor sobre o aluno ou grupo de alunos, os materiais didáticos, horários, espaço, organização e estrutura das classes, a seleção de conteúdos e a proposição de atividades concorrem para que o caminho seja percorrido com sucesso.

### OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe

social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

### ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Todas as definições conceituais, bem como a estrutura organizacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram pautadas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, que estabelecem as capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania. Essas capacidades, que os alunos devem ter adquirido ao término da escolaridade obrigatória, devem receber uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do ensino fundamental. A seleção adequada dos elementos da cultura — conteúdos — é que contribuirá para o desenvolvimento de tais capacidades arroladas como Objetivos Gerais do Ensino Fundamental.

Os documentos das áreas têm uma estrutura comum: iniciam com a exposição da Concepção de Área para todo o ensino fundamental, na qual aparece definida a fundamentação teórica do tratamento da área nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Objetivos Gerais de Área, da mesma forma que os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, expressam capacidades que os alunos devem adquirir ao final da escolaridade obrigatória, mas diferenciam-se destes últimos por explicitar a contribuição específica dos diferentes âmbitos do saber presentes na cultura; trata-se, portanto, de objetivos vinculados ao corpo de conhecimentos de cada área. Os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e os Objetivos Gerais de Área para o Ensino Fundamental foram formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam conter as especificidades locais.

O ensinar e o aprender em cada ciclo enfoca as necessidades e possibilidades de trabalho da área no ciclo e indica os Objetivos de Ciclo por Área, estabelecendo as conquistas intermediárias que os alunos deverão atingir para que progressivamente cumpram com as intenções educativas gerais. Segue-se a apresentação dos Blocos de Conteúdos e/ou Organizações Temáticas de Área por Ciclo.

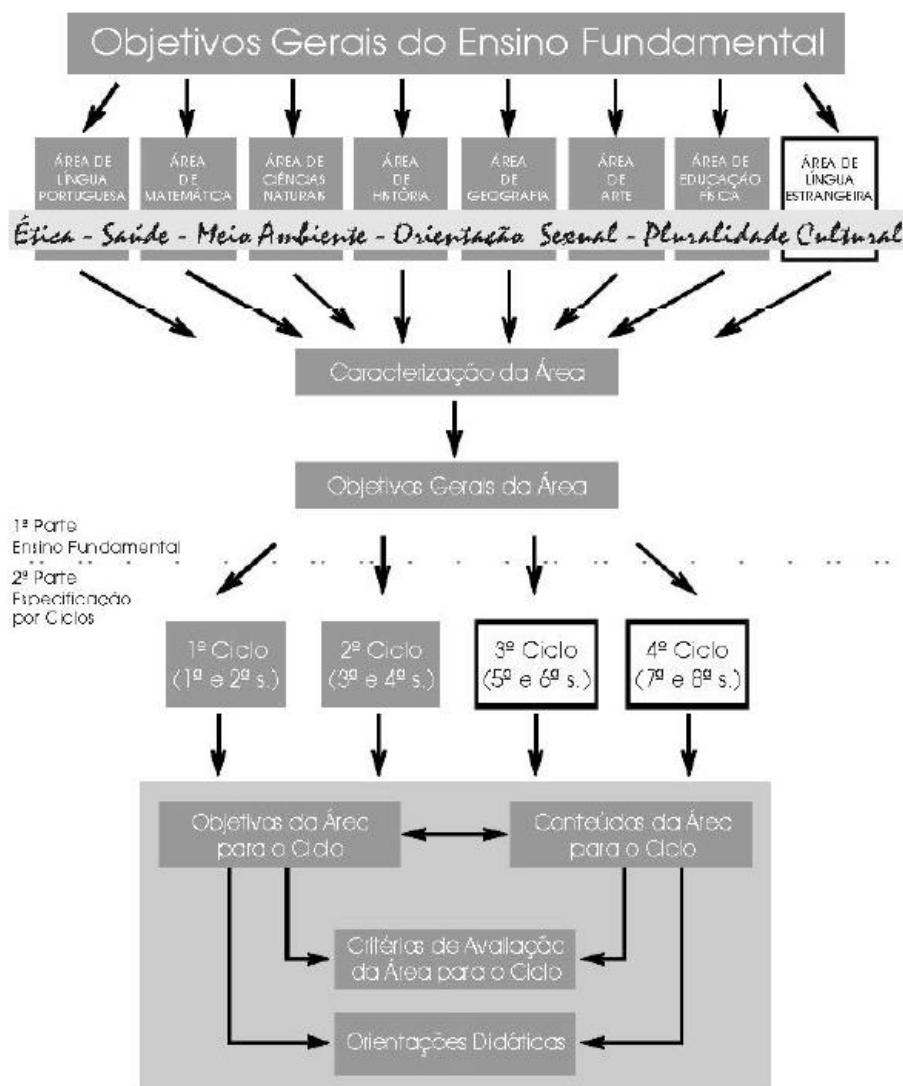
Esses conteúdos estão detalhados em um texto explicativo dos conteúdos que abrangem e das principais orientações didáticas que envolvem. Nesta primeira fase de definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo prioridade dada pelo Ministério da Educação e do Desporto, há especificação dos Blocos de Conteúdos apenas para primeiro e segundo ciclos.

A eleição de objetivos e conteúdos de área por ciclo está diretamente relacionada com os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e com os Objetivos Gerais de Área, da mesma forma que também expressa a concepção de área adotada.

Os Critérios de Avaliação explicitam as aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Vale reforçar que tais critérios não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos.

O último item são as Orientações Didáticas, que discutem questões sobre a aprendizagem de determinados conteúdos e sobre como ensiná-los de maneira coerente com a fundamentação explicitada anteriormente.

### ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

### Questões

**01. (CESPE - TJ/RO - Pedagogia)** Acerca dos PCN, assinale a opção correta.

(A) A abordagem de conteúdos preconizada pelos PCN apoia-se no binômio transmissão/incorporação, sendo a incorporação de conteúdos curriculares pelo aluno a finalidade essencial da educação escolar.

(B) Os critérios de avaliação, conforme orientam os PCN, não necessitam expressar todos os conteúdos que foram trabalhados no ciclo escolar, mas apenas os que são fundamentais para atestar a aquisição pelo aluno de capacidades que lhes permitam continuar aprendendo no ciclo seguinte.

(C) Os PCN, por sua dimensão nacional e de integração, devem ser considerados princípios atemporais.

(D) A formulação dos PCN baseia-se em uma concepção de ensino e aprendizagem como processo que se desenvolve por etapas, nas quais o conhecimento, considerado permanente, é esgotado.

(E) Por constituírem um referencial normativo, os PCN configuram uma proposta curricular homogênea e impositiva, respeitada a competência político-executiva dos estados e municípios.



**02. (Prefeitura de Marcação/PB - Professor - FACET Concursos/2016)** Os objetivos dos PCN's pretendem orientar professores e educadores no sentido de passarem para o cotidiano escolar as diretrizes da educação para a cidadania somados à função de articular vivências e conhecimentos num currículo escolar exequível e coerente. De acordo com essa informação assinale a alternativa INCORRETA.

(A) Os PCNs foram criados com o intuito de se colocarem como um instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.

(B) Os PCNs possibilita a atualização dos professores enquanto profissionais.

(C) Os PCNs devem possibilitar uma visão ampla e integrada do ensino fundamental como sementeira da democracia futura.

(D) É função dos PCNs ser uma espécie de receituário ao professor ou uma espécie de agenda de suas aulas, indicando-lhe com que atividades começar e terminar a jornada.

(E) Apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus deveres, é uma de suas ferramentas.

### Respostas

#### 01. B. / 02. D.

**BRASIL. Secretaria de  
Educação Fundamental.  
Parâmetros Curriculares  
Nacionais: arte. Brasília:  
MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série),  
Rio de Janeiro: DP&A, 2000.  
Volume 6 (1ª Parte).**



### ARTE NOS TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### ARTE NOS TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprender e ensinar Arte nos terceiro e quarto ciclos

Desde os ciclos anteriores os alunos vêm se apropriando das questões relativas ao conhecimento da arte. Nos terceiro e quarto ciclos os alunos de quinta a oitava séries mostram, gradativamente, que podem dominar com mais propriedade as linguagens da arte e tendem a refletir e realizar trabalhos pessoais e ou grupais com autonomia. O prazer que os alunos têm em explicitar argumentos e proposições pessoais, que estão relacionados aos conhecimentos prático e teóricos já adquiridos e construídos, promove seu desenvolvimento nas experiências de aprendizagem.

Nesse momento, além de ter aprendido sobre as normas e convenções das distintas linguagens artísticas, o aluno pode interpretá-las, reconhecer com mais clareza que existe contextualização histórico-social e marca pessoal nos trabalhos artísticos e é nesse sentido que inclui esses componentes nos próprios trabalhos. Essa marca ou estilo próprio agora realizados com intenção, aliados ao prazer em explicitar seus argumentos e proposições poéticas, surgem agora como ingredientes fortes e conscientes e fazem parte dos valores da cultura dos jovens.

Agora o estudante pode identificar com bastante clareza a posição que sua comunidade ocupa no contexto de diferentes

espaços de produção cultural, comparando, interpretando e posicionando-se em relação a uma gama variada de propostas artísticas da sua região e de outras regiões do país e de outros países.

A identificação das transformações históricas que ocorrem nas produções artísticas das distintas comunidades passa a ser compreendida, pois fica mais claro para o aluno a cronologia dos diferentes momentos da história das artes.

Nos primeiro e segundo ciclos o aluno podia tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história. Agora, o aluno estabelece conexões com mais clareza entre os trabalhos escolares e a cultura extraescolar, que envolve os objetos de estudo, tanto no âmbito de sua comunidade como no da produção nacional e internacional à qual tiver acesso.

A ação artística também costuma envolver criação grupal: nesse momento a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo. O aluno pode compreender o outro intelectual e afetivamente e pode ter atitudes cooperativas nos grupos de trabalho.

Nesses ciclos o grupo fortalece a identidade artística ao compartilhar valores culturais, ao mesmo tempo que autoriza a expressão de cada indivíduo por meio de sua particularidade.

O aluno pode desenvolver atividades em grupo ou individualmente e manifesta interesse por projetos que articulam experiências relativas às questões políticas, culturais e sociais da própria comunidade e de outras, principalmente as que tratam das questões do universo cultural.

A formação artística, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos por meio do reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o aluno terá de 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.

As linguagens artísticas

A seleção dos conteúdos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro para os terceiro e quarto ciclos dependerão, obviamente, dos conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores e dos investimentos de cada município, estado ou região. A proposta que segue tem como referencial básico, portanto, os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais dos ciclos iniciais.

Os conteúdos aqui relacionados estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, os professores poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais áreas do currículo. Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para fazer um diagnóstico do grau de conhecimento

de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística.

A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares

se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

Nas modalidades artísticas específicas buscou-se explicitar, para maior clareza do trabalho pedagógico de Arte, os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação correspondentes.

## **ARTES VISUAIS**

O mundo atual caracteriza-se entre outros aspectos pelo contato com imagens, cores e luzes em quantidades inigualáveis na história. A criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais gera a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, idéias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Por isso é importante que essas reflexões estejam incorporadas na escola, nas aulas de Arte e, principalmente, nas de Artes Visuais. A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos.

As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, moda, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, desenho industrial, arte em computador. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações entre elas, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras.

No mundo contemporâneo as linguagens visuais ampliam-se, fazendo novas combinações e criam novas modalidades. A multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço.

A educação de artes visuais requer entendimento sobre os conteúdos, materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes em diversos momentos da história da arte, inclusive a arte contemporânea. Para tanto, a escola, especialmente nos cursos de Arte, deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.

A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos pelos quais os alunos transformam seus conhecimentos de arte, ou seja, o modo como aprendem, criam, desenvolvem-se e modificam suas concepções de arte.

Ao perceber e criar formas visuais, está-se trabalhando com elementos específicos da linguagem e suas relações no espaço (bi e tridimensional). Elementos como ponto, linha, plano, cor, luz, volume, textura, movimento e ritmo relacionam-se dando origem a códigos, representações e sistemas de significações. Os códigos e as formas se apresentam de maneiras diversas ao longo da história da arte, pois têm correlação com o imaginário do tempo histórico nas diversas culturas. O aluno, quando cria suas poéticas visuais, também gera códigos que estão correlacionados com o seu tempo.

O desenvolvimento do aluno nas linguagens visuais requer, então, aprendizagem de técnicas, procedimentos,

informações sobre história da arte, artistas e sobre as relações culturais e sociais envolvidas na experiência de fazer e apreciar arte. Sobre tais aprendizagens o jovem construirá suas próprias representações ou idéias, que transformará ao longo do desenvolvimento, à medida que avança no processo educacional.

As pessoas vivem no cotidiano as transformações que ocorrem nas relações entre tempo e espaço na contemporaneidade. Por exemplo, é possível ter contato com a produção visual de diferentes culturas e diferentes épocas, por meio da Internet. O papel da escola é organizar essas ações de modo que as consolide como experiências de aprendizagem. Em Artes Visuais, a escola não pode separar as experiências do cotidiano do aprender individual e coletivo.

Entende-se o estudante na escola como um produtor de cultura em formação. A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais. Não se pode imaginar uma escola que mantenha propostas educativas em que o universo cultural do aluno fique fora da sala de aula. A escola também deve ter propostas de orientação para jovens que ampliem seu repertório estético e os ajudem a posicionar-se criticamente sobre questões da vida artística e social do cidadão. Assim, as aulas de artes visuais devem ajudar o jovem a aprender e ter experiências sobre:

- sua integração e responsabilidade social como cidadão participativo no âmbito da produção e da conduta ética (respeito mútuo, solidariedade, diálogo, justiça) em artes visuais;
- sua inserção no universo da arte, valorizando e respeitando a produção de artistas homens e mulheres, jovens e idosos das diversas culturas;
- sua autoimagem a ser continuamente reinterpretada e reconstruída com base em conquistas pessoais e no confronto crítico com imagens veiculadas pelas diversas mídias;
- o olhar crítico que se deve ter em relação à produção visual e audiovisual, informatizada ou não, selecionando as influências
- e escolhendo os padrões que atendem às suas necessidades para melhoria das condições de vida e inserção social;
- o cuidado no uso de materiais e técnicas de artes visuais, preservando sua saúde, valorizando o meio ambiente e o espaço de convívio direto com as outras pessoas;
- as questões da vida profissional futura, conscientizando-se sobre os problemas éticos envolvidos nos modos de produção e consumo das artes visuais, analisando essas relações do ponto de vista do valor econômico e social da produção artísticocultural.

## **ARTES VISUAIS: OBJETIVOS GERAIS**

Nos terceiro e quarto ciclos, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- expressar, representar idéias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais, desenvolvendo trabalhos individuais e grupais;
- construir, expressar e comunicar-se em artes plásticas e visuais articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão, observando o próprio percurso de criação e suas conexões com o de outros;
- interagir com variedade de materiais naturais e fabricados, multimeios (computador, vídeo, holografia, cinema, fotografia), percebendo, analisando e produzindo trabalhos de arte;
- reconhecer, diferenciar e saber utilizar com propriedade diversas técnicas de arte, com procedimentos de pesquisa, experimentação e comunicação próprios;

- desenvolver uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros, valorizando e respeitando a diversidade estética, artística e de gênero;

- identificar a diversidade e inter-relações de elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades (vitrines, cenário, roupas, adereços, objetos domésticos, movimentos corporais, meios de comunicação), perceber e analisá-los criticamente;

- conhecer, relacionar, apreciar objetos, imagens, concepções artísticas e estéticas — na sua dimensão material e de significação —, criados por produtores de distintos grupos étnicos em diferentes tempos e espaços físicos e virtuais, observando a conexão entre essas produções e a experiência artística pessoal e cultural do aluno;

- freqüentar e saber utilizar as fontes de documentação de arte, valorizando os modos de preservação, conservação e restauração dos acervos das imagens e objetos presentes em variados meios culturais, físicos e virtuais, museus, praças, galerias, ateliês de artistas, centros de cultura, oficinas populares, feiras, mercados;

- compreender, analisar e observar as relações entre as artes visuais com outras modalidades artísticas e também com outras áreas de conhecimento humano (Educação Física, Matemática, Ciências, Filosofia etc.), estabelecendo as conexões entre elas e sabendo utilizar tais áreas nos trabalhos individuais e coletivos;

- conhecer e situar profissões e os profissionais de Artes Visuais, observando o momento presente, as transformações históricas já ocorridas, e pensar sobre o cenário profissional do futuro.

## **CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS**

### **Produção do aluno em Artes Visuais**

- A produção artística visual em espaços diversos por meio de: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura, instalação, fotografia, cinema, vídeo, meios eletroeletrônicos, design, artes gráficas e outros.

- Observação, análise, utilização dos elementos da linguagem visual e suas articulações nas imagens produzidas.

- Representação e comunicação das formas visuais, concretizando as próprias intenções e aprimorando o domínio dessas ações.

- Conhecimento e utilização dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas nos trabalhos pessoais, explorando e pesquisando suas qualidades expressivas e construtivas.

- Experimentação, investigação, utilização e capacidade de escolha de suportes, técnicas e materiais diversos, convencionais e não-convencionais, naturais e manufaturados, para realizar trabalhos individuais e de grupo.

### **Apreciação significativa em Artes Visuais**

- Contato sensível e análise de formas visuais presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas, na natureza e nas diversas culturas, percebendo elementos comuns e específicos de sistemas formais (natureza e cultura).

- Observação da presença e transformação dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens produzidas, na dos colegas e nas apresentadas em diferentes culturas e épocas.

- Identificação, observação e análise das diferentes técnicas e procedimentos artísticos presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas e em diversas culturas.

- Percepção e análise de produções visuais (originais e reproduções) e conhecimento sobre diversas concepções estéticas presentes nas culturas (regional, nacional e internacional).

- Reconhecimento da variedade de significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico nas formas visuais e suas conexões temporais, geográficas e culturais.

- Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado etc.

- Discussão, reflexão e comunicação sobre o trabalho de apreciação das imagens por meio de fala, escrita ou registros (gráfico, sonoro, dramático, videográfico etc.), mobilizando a troca de informações com os colegas e outros jovens.

- Descoberta, observação e análise crítica de elementos e formas visuais na configuração do meio ambiente construído.

- Reconhecimento da diversidade de sentidos existentes nas imagens produzidas por artistas ou veiculadas nas mídias e suas influências na vida pessoal e social.

- Identificação de múltiplos sentidos na apreciação de imagens.

### **As Artes Visuais como produção cultural e histórica**

- Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.

- Compreensão sobre o valor das artes visuais na vida dos indivíduos e suas possíveis articulações com a ética que permeia as relações de trabalho na sociedade contemporânea.

- Reflexão sobre a ação social que os produtores de arte concretizam em diferentes épocas e culturas, situando conexões entre vida, obra e contexto.

- Conhecimento e investigação sobre a arte do entorno próximo e distante a partir das obras, fontes vivas, textos e outras formas de registro (apresentadas material e/ou virtualmente).

- Conhecimento, valorização de diversos sistemas de documentação, catalogação, preservação e divulgação de bens culturais presentes no entorno próximo e distante.

- Utilização autônoma e freqüência às fontes de informação e comunicação artística presentes em diversas culturas por meio de processos dialógicos diretos ou virtuais (museus, mostras, exposições, galerias, feiras, mercados, páginas e sítios informáticos).

- Elaboração de formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação das experiências com formas visuais, e fontes de informação das diferentes culturas.

- Reflexão sobre as artes visuais e a cultura brasileira em sua diversidade e presença na comunidade e no cotidiano dos alunos.

- Reconhecimento da presença de qualidades técnicas, históricas, estéticas, filosóficas, éticas, culturais nas produções visuais, sabendo observá-las como fonte de pesquisa e reconhecendo-as como veículo de compreensão diferenciada do ser humano e suas culturas.

- Conhecimento crítico de diferentes interpretações de artes visuais e da cultura brasileira, produzidas por brasileiros e estrangeiros no país.

### **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

#### **• Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno produz formas com liberdade e marca individual em diversos espaços, utilizando-se de técnicas, procedimentos e de elementos da linguagem visual.

• **Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros sem discriminação estética, artística, étnica e de gênero.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar criticamente sobre seu direito à criação e comunicação cultural, respeitando os direitos, valores e gostos de outras pessoas da própria cidade e de outras localidades, conhecendo-os e sabendo interpretá-los.

• **Identificar os elementos da linguagem visual e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece, analisa e argumenta de forma pessoal a respeito das relações que ocorrem a partir das combinações de alguns elementos da linguagem visual nos próprios trabalhos, nos dos colegas e em objetos e imagens que podem ser naturais ou fabricados, produzidos em distintas culturas e diferentes épocas.

• **Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece, sabe apreciar e argumentar sobre vários trabalhos, com senso crítico e fundamentos, observando semelhanças e diferenças entre os modos de interagir e apreciar arte em diferentes grupos culturais.

• **Valorizar a pesquisa e a freqüentação junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza a pesquisa, conhece e observa a importância da documentação, preservação, acervo e veiculação da própria cultura e das demais em relação aos espaços culturais, ao planejamento urbano, à arquitetura, como bens artísticos e do patrimônio cultural.

## DANÇA

Embora se costume dizer que o “brasileiro tem samba no pé”, que aqui já “se nasce dançando”, que o Brasil é um “país que dança”, ainda existem muitas dúvidas, desacordos e até mesmo falta de conhecimento a respeito da dança como conteúdo escolar. As justificativas mais freqüentemente apresentadas para que a dança esteja presente no currículo das escolas fundamentais também passa pela afirmação de que todos têm o “dom natural e espontâneo de dançar” (que acaba sendo “reprimido pela escola”), pois no dia-adia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, ao contrário do que se pensaria, em muitas situações acabam até mesmo por alijar a dança da escola, ou, em outras circunstâncias, fazer com que ela se transforme em atividade aparentemente sem muito sentido no âmbito escolar. Ou seja, para que dançar na escola se já “se dança na vida”?

Essa visão de dança, e conseqüentemente de corpo, um tanto ingênua, não leva em consideração estudos sociológicos e antropológicos em relação à construção do corpo em sociedade e, muito menos, o fato de que muitos, por razões diversas, não possuem o “movimento nato” ou “a dança no sangue”, tal qual alegam essas correntes. Na sociedade contemporânea, não se pode tampouco ignorar a presença da dança virtual, que se relaciona com os corpos físicos de maneira totalmente distinta da dos antepassados. Assim, não se tem, necessariamente, um corpo que se movimenta no tempo e no espaço sempre que se dança. Em suma, sempre se aprende, formal e/ou informalmente, como, por que e quando se movimentar e transformar esse movimento em dança.

Dessa forma, a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo

de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. Nos terceiro e quarto ciclos, essa função da escola torna-se ainda mais relevante, pois os alunos já começam a mais claramente tomar consciência de seus corpos e das diversas histórias, emoções, sonhos e projetos de vida que neles estão presentes.

Encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos, a escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. Com isso, poderá trabalhá-la como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa. A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática.

Não é, portanto, qualquer conteúdo na área de Dança que se presta a estabelecer essas relações. Tem-se necessidade também de orientações didáticas que estejam comprometidas com a realidade sociocultural brasileira e com valores éticos e morais que permitam a construção de um cidadania plena e satisfatória. A pura reprodução/ensaio de danças folclóricas na escola, por exemplo, pode ser tão alienante e opressora quanto repertórios do balé clássico, ensinados mecânica e repetidamente. Do mesmo modo, a dança chamada “criativa” ou “educativa” pode, dependendo de como for ensinada, isolar os alunos do mundo e da realidade sociopolítica e cultural que os cerca.

Outro fator importante, marcado pelo senso comum, é a tentação de encarar a dança como puro divertimento, desprovida de conteúdos e/ou de mensagens culturais que podem transformar a vida e, portanto, o convívio em sociedade. Ainda há, infelizmente, certa ingenuidade quanto ao corpo que dança e ao corpo na dança no ambiente escolar. Relegada na grande maioria dos casos a festas e comemorações, ou à imitação de modelos televisivos, freqüentemente ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva.

Nos terceiro e quarto ciclos, pode-se trabalhar mais consciente e claramente com as relações que se estabelecem entre corpo, dança, sociedade e seus temas intrínsecos: modelos de corpo, atitudes, valores, promessas de felicidade, projetos de vida, relações entre gênero, entre etnias e assim por diante. Com os conteúdos específicos da Dança (habilidades de movimento, elementos do movimento, princípios estéticos, história, processos da dança), os alunos jovens poderão articular, relacionar e criar significados próprios sobre seus corpos em suas danças no mundo contemporâneo, exercendo, assim, plena e responsavelmente sua cidadania.

Se já introduzido na Dança durante os primeiros ciclos, nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o aluno terá domínio elementar das habilidades básicas do corpo e dos elementos da dança (coreologia). O professor deve deter-se, portanto, no aperfeiçoamento dessas habilidades e gerar propostas mais complexas que desafiem as descobertas corporais iniciadas nos primeiros ciclos. Esse aperfeiçoamento deverá atentar, principalmente, para as relações entre esses elementos que se estabelecem nos corpos ao se dançar (percepção, sensação, sinestesia). Por exemplo, como minha respiração se relaciona com movimentos firmes, diretos, rápidos e com fluência livre? Ou ainda, ao se fazerem



movimentos no nível baixo do espaço, de que tipo de dinâmica postural se necessita?

Mais adiante, deve-se concentrar em trabalhar como articular e relacionar esses elementos do corpo e do movimento com as vivências, expectativas, projetos e escolhas de vida dos alunos para que possam comunicar, expressar, imaginar e atribuir, articular, criar significados para viver em sociedade. Por exemplo, pode-se problematizar a questão da perfeição física na execução dos movimentos (é necessária? quando? por quê?), os conceitos de certo e errado (para quem? por quê?), o virtuosismo físico, os valores sociais acoplados à performance corporal (principalmente em seus aspectos de competitividade, exibicionismo etc. hoje vendidos como “bons”).

No entanto, propõe-se que nesses ciclos se dê ênfase aos processos da dança e aos conteúdos que articulem o fazer artístico à sociedade global. Ou seja, busca-se que sejam trabalhados os diversos aspectos da improvisação, dos repertórios (interpretação) e da composição coreográfica, traçando relações diretas com a história da dança, a apreciação (dimensões socioculturais e estética) e com as outras linguagens artísticas. Serão enfatizadas a pesquisa individual e coletiva para elaboração dos processos criativos e as discussões e articulações entre fazer, apreciar e contextualizar a dança e a vida em sociedade (em seus aspectos de cooperação, inter-relação, autonomia e diversidade).

#### • Contribuições da Dança para a educação de alunos adolescentes/jovens.

Infelizmente, ainda são poucas as pesquisas nesta área, mas já são suficientes para nos fornecer bases para uma proposta educacional em Dança significativa para os jovens que vivem no mundo contemporâneo. Propomos que o professor que trabalhe com a Dança em localidades diferentes das pesquisadas sempre ouça atentamente o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos, sobre o que dançam e/ou gostariam de dançar; que observe atentamente as escolhas de movimento e como eles são articulados em suas criações de dança, para que possa escolher conteúdos e procedimentos não somente adequados, mas também problematizadores das realidades em que esses corpos/danças estão inseridos.

É importante, portanto, que o corpo não seja tratado como “instrumento” ou “veículo” da dança, como comumente se pensa. O corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo. Portanto, o corpo é a nossa dança e a dança é o nosso corpo. É simples verificar-se, por exemplo, que nossos alunos, graças à imensa variedade de corpos existentes em nossa sociedade, darão “temperos” diferentes às danças criadas quer pelo grupo classe, quer pelo professor ou pela sociedade (no caso dos repertórios das culturas). É esta uma das grandes riquezas e contribuições da dança no processo educacional: a possibilidade de conhecer, reconhecer, articular e imaginar a dança em diferentes corpos, e, portanto, com diferentes maneiras de viver em sociedade.

No entanto, quando alunos jovens se referem a seus corpos, constantemente desvalorizam esta diferença.

Em pesquisas com jovens sobre aulas de Dança na escola, o que mais tem chamado a atenção dos pesquisadores é o fato de os alunos se engajarem/gostarem dessas aulas porque são “divertidas”. Acreditando no prazer e na diversão como fonte de significado para a vida, e não simplesmente como “descanso para as aulas pesadas”, a pergunta que se segue é, obviamente, o que é “divertido” para eles?

Os alunos podem, por meio da Dança reforçar laços de amizade, trabalhar e conhecer o grupo, assim como conhecer a si próprios de outra maneira, dando importância à questão da auto-estima. Alunos afirmam também que durante as aulas podem desafiar o corpo físico, criar danças que fazem sentido para eles, aprender bastante “para poder mostrar”,

experimental novas formas de expressão que não são possíveis por meio das palavras.

Não ficam de fora as afirmações de que as aulas de Dança são importantes para aliviar o estresse do dia-a-dia e as tensões e pressões escolares, assim como a possibilidade de estarem se movendo pelo simples prazer de estar em contato com o corpo e com o movimento. Em suma, para os alunos dançar é uma possibilidade de se perceberem livres e estarem vivos.

Outra visão relaciona-se ao conceito de dança entre alunos desses ciclos que já podem estar até mesmo um pouco cristalizado por causa das relações com a mídia e com o conceito de corpo dessa geração. Muitas vezes, a dança é sinônimo de código (balé clássico, moderno, contemporâneo), de “coreografia pronta” (geralmente para ser apresentada em festivais e festas), de estilo musical (por exemplo, funk, rap, reggae, street dance, dance). Esta última merece destaque, pois há forte relação nessa faixa etária entre dança e música, sendo a segunda um dos principais elementos motivadores para aulas de Dança. Se por um lado a música estimula os movimentos, a dança, por outro, pode também restringi-los, pois a sociedade já tem modelos de danças que se “encaixam” a certos estilos de música.

Esse conceito de Dança pode dificultar o trabalho criativo em sala de aula que os próprios alunos atestam apreciar, pois há que primeiramente vencer as barreiras impostas pela sociedade. Ultrapassada, discutida e problematizada a necessidade de códigos externos, pode-se trabalhar com outros processos criativos em dança para que o vocabulário corporal e de movimento dos alunos seja ampliado. Esse enfoque possibilita ao aluno aprender a tomar decisões, a optar, a dialogar com as danças e com a sociedade.

#### Dança: objetivos gerais

A Dança para os terceiro e quarto ciclos relaciona-se mais diretamente às experiências corporais de movimento e de dança dos alunos, à vida em sociedade, possibilitando que o aluno seja capaz de:

- construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade;
- aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas;
- situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea;
- buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança.

#### Conteúdos de Dança

Como qualquer outra manifestação artística, a dança é forma de conhecimento que envolve a intuição, a emoção, a imaginação e a capacidade de comunicação, assim como o uso da memória, da interpretação, da análise, da síntese e da avaliação crítica.

Os conteúdos específicos da Dança, portanto, podem ser agrupados em três aspectos principais que serão elencados e/ou privilegiados de acordo com as necessidades dos alunos e o contexto sociopolítico e cultural em que se encontram: dançar, apreciar e dançar e as dimensões sociopolíticas e culturais da dança.

A aprendizagem da dança no ambiente escolar envolve a necessidade de técnica/ conhecimento/habilidades corporais como caminho para criação e interpretação pessoais da/em dança. Nesses ciclos, recomenda-se que progressivamente os

alunos comecem a conhecer os princípios do movimento comuns às várias técnicas codificadas (equilíbrio, apoios, impulso etc.), princípios de condicionamento físico, elementos de consciência corporal e algumas técnicas codificadas que sejam significativas para suas realidades de alunos. Com isso, poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e, portanto, com diferentes épocas e culturas.

Para dançar e apreciar, inclui-se o aprendizado da coreologia, ou seja, compreender a lógica da dança: o que, como, onde e com o que as pessoas se movem. Mesmo existindo muitas variações, acabam se resumindo em partes do corpo, dinâmicas, espaço, ações e relacionamentos. Em síntese, são esses elementos que indicam como o corpo se move no tempo, no espaço e o uso da energia. Nesses ciclos, a ênfase maior será na relação entre os elementos estruturais da dança para criar desafios corporais que articulem um processo criativo significativo. Será dada também maior atenção às relações que se estabelecem entre os elementos do movimento e seus códigos socioculturais e afetivos. Por exemplo, que significados são na sociedade (grupo social, localidade) atribuídos ao caminhar rápida, leve e diretamente em um espaço como o centro da cidade? Quais os significados atribuídos ao uso do espaço pessoal e à afetividade na sociedade? Por exemplo, a ocupação da kinesfera (espaço pessoal) do outro ao abraçar e beijar alguém para cumprimentá-lo: em alguns países, diferentemente do Brasil, essa ocupação do espaço é sentida como invasiva, agressiva e violenta. E assim por diante.

A improvisação, a composição coreográfica, a interpretação de repertórios de diferentes épocas, localidades e estilos são processos da dança que diferenciam da educação do/pelo movimento. Compreender esses processos corporal e mentalmente faz com que se possa diferenciar a dança do simples “mover-se” e com que se estabeleçam relações diretas e indiretas entre corpo, dança, sociedade. Trabalhando com os processos da dança, pode-se problematizar e perceber, metaforicamente ou não, vários aspectos que relacionam o corpo, a dança e a convivência em sociedade. Por exemplo, coreografar para um grupo, diferencia-se de coreografar com o grupo (no segundo caso deve-se considerar as idéias e opiniões do grupo e trabalhá-las em relação a que se tem).

O conhecimento da história da dança, formas e estilos (jazz, moderna, balé clássico, sapateado etc.), estudos étnicos (inclui-se o estudo das danças folclóricas e populares) poderá possibilitar ao aluno traçar relações diretas entre épocas, estilos e localidades em que danças foram e são (re)criadas, podendo, assim, estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da dança. O estudo desses aspectos encorajará os alunos a apreciar as diferentes formas de dança, associando-as a diferentes escolhas humanas que dependem de suas vivências estéticas, religiosas, étnicas, de gênero, classe social etc., possibilitando maior abertura e intercâmbio entre tempos e espaços distintos dos seus.

### **Dançar**

- Desenvolvimento das habilidades corporais adquiridas nos ciclos anteriores, iniciando trabalho de memorização e reprodução de seqüências de movimentos quer criadas pelos alunos, pelo professor quer pela tradição da dança.

- Relacionamento das habilidades corporais adquiridas com as necessidades contidas nos processos da dança trabalhados em sala de aula.

- Reconhecimento das transformações ocorridas no corpo quanto à forma, sensações, percepções, relacionando-as às danças que cria e interpreta e às emoções, comportamentos, relacionamentos em grupo e em sociedade.

- Desenvolvimento de habilidades pessoais para trabalhar aquecimento, relaxamento e compensação do corpo, relacionando-as a noções de anatomia aprendidas.

- Reconhecimento da necessidade de trabalho de prevenção às lesões mais comuns nas aulas de dança (torções, luxações, fraturas etc.).

### **Apreciar e dançar**

- Aperfeiçoamento e compreensão dos elementos do movimento: partes do corpo, dinâmicas do movimento, uso do espaço e das ações.

- Experimentação e diferenciação entre repertório, improvisação, composição coreográfica e apreciação, atentando para as diferentes sensações e percepções individuais e coletivas que ocorrem nos quatro processos.

- Experimentação, investigação e utilização de diferentes estímulos para improvisação (instruções diretas, descobertas guiadas, respostas selecionadas, jogos etc.) e para composição coreográfica (notícias de jornal, poesia, quadros, esculturas, histórias, elementos de movimento, sons e silêncio, objetos cênicos).

- Experimentação com as transições possíveis da improvisação à composição coreográfica e observação, conhecimento e utilização de alguns recursos coreográficos (AB, ABA, rondó etc.).

- Percepção das relações entre os diferentes estímulos utilizados nas composições e os diversos significados (pessoais, culturais, políticos) articulados e veiculados nas danças criadas.

- Observação e análise das tomadas de decisão pessoais e grupais em relação às conseqüências/resultados dos processos criativos.

- Identificação da relação/necessidade de “ajuste”, cooperação e respeito entre as escolhas individuais e as relações grupais em sala de aula que ocorrem nos diferentes processos do fazer e apreciar da dança.

### **Dimensões histórico-sociais e culturais da dança e seus aspectos estéticos**

- Conhecimento dos dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões.

- Reflexão sobre os principais aspectos de escolha de movimento, estímulos coreográficos, gênero e estilo dos coreógrafos estudados às danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.

- Análise, registro e documentação dos próprios trabalhos de dança e dos utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos.

- Compreensão de parâmetros e métodos de análise de dança significativos para o grupo, diferenciando-os da interpretação pessoal de cada um.

- Reconhecimento de diversos pontos de vista, das subjetividades e das relações entre olhar-fazer em sala de aula e o contexto sociopolítico e cultural de cada um.

- Reflexão sobre o papel do corpo na dança em suas diversas manifestações artísticas.

### **Crítérios de avaliação em Dança**

- **Saber mover-se com consciência, desenvoltura, qualidade e clareza dentro de suas possibilidades de movimento e das escolhas que faz.**

Com este critério busca-se que o aluno conheça as possibilidades de movimento humano e possa fazer/criar movimentos/danças próprios de acordo com suas escolhas pessoais, respeitando e compreendendo seus limites/possibilidades físicas, emocionais e intelectuais.

- **Conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos em dança e suas interações com a sociedade.**

Com este critério busca-se que o aluno possa escolher consciente e criticamente papéis e propostas criativas que

sejam significativas para ele, para o desenvolvimento da arte e para a convivência em sociedade.

• **Tomar decisões próprias na organização dos processos criativos individuais e de grupo em relação a movimentos, música, cenário e espaço cênico.**

Com este critério busca-se que o aluno integre os diversos elementos que constituem o processo de elaboração de uma dança, relacionando-os entre si, com as outras linguagens artísticas e com a sociedade.

• **Conhecer as principais correntes históricas da dança e as manifestações culturais populares e suas influências nos processos criativos pessoais.**

Com este critério busca-se que o aluno possa situar os movimentos artísticos no tempo e no espaço para que estabeleça relações entre a história da dança e os processos criativos pessoais de forma crítica e transformadora.

• **Saber expressar com desenvoltura, clareza, critério suas idéias e juízos de valor a respeito das danças que cria e assiste.**

Com este critério espera-se que o aluno integre seu conhecimento corporal, intuitivo, sintético, imaginativo, perceptivo aos processos analíticos, mentais, lógicos e racionais da dança.

## MÚSICA

Nas últimas décadas tem-se presenciado a profunda modificação no pensamento, na vida, no gosto dos jovens. Com o advento de novos paradigmas perceptivos, novas relações tempo e espaço, múltiplos interesses, poderes, modos tecnológicos de comunicação, verificam-se as transformações mais variadas que se processam simultaneamente, trazendo outras relações entre os jovens, as máquinas e os sons. O ritmo de pulsação excitante e envolvente da música é um dos elementos formadores de vários grupos que se distinguem pelas roupas que vestem, pelo comportamento que os identificam e pelos estilos musicais de sua preferência: rock, techno, dance, reggae, pagode, rap, entre tantos outros.

Junto a essas mudanças ocorrem outras, o que faz com que muitos se perguntem: como são os hábitos musicais dos jovens? Como está se formando o gosto musical do adolescente/jovem? Muitas vezes o som que ele ouve está associado ao volume alto, a fatos de sua vida. Dependendo das condições econômicas ele compra, grava, regrava ou empresta fita, ouve bastante rádio, numa busca de escuta musical constante, fazendo do “som” um companheiro cotidiano, sendo comum cantar e/ou dançar ao escutá-lo. Em nosso país, a maioria dos jovens não toca um instrumento musical, mas gostaria de fazê-lo, diz que “não tem voz”, mas gostaria muito de “saber cantar direito”. E assim, junto aos amigos, comentando, discutindo e apreciando inúmeras músicas, vai se formando o gosto musical do adolescente. Acompanhando os sucessos musicais, assistindo a videoclipes, escolhendo programas específicos de rádio ou televisão, escutando discos, fitas, CDs, utilizando walkman, e outros envolve-se na rede das mídias. Ele é o grande receptor das músicas da moda. Produzindo música também... mas pouco!

E como a escola lida com essas pessoas, seus alunos? É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos.

Estabelecendo relações com grupos musicais da localidade e da região, procurando participar em eventos musicais da cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, a escola pode oferecer possibilidades de desenvolvimento estético e musical por meio de apreciações

artísticas. Várias manifestações musicais, tais como os movimentos que têm vigorosa mistura entre som internacional e os ritmos locais permitem sentir e refletir sobre suas respectivas estéticas, percebendo influências culturais de várias ordens e a presença da cultura oral. O quando e como trabalhar os vários tipos de música levados para a sala de aula vai depender das opções feitas pelo professor, tendo em vista os alunos, suas vivências e o meio ambiente, e vai depender da bagagem que ele traz consigo: vai depender de seu “saber música” e “saber ser professor de música”.

O adolescente/jovem dos terceiro e quarto ciclos da escola de ensino fundamental, em fase de muitas experimentações, pode aprender a explorar diferentes estruturas sonoras, contrastar e modificar idéias musicais. A partir de suas condições de interpretação musical, expressividade e domínio técnico básico, pode improvisar, compor, interpretar, explorando diversas possibilidades, meios e materiais sonoros, utilizando conhecimentos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente. Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero.

Quanto ao aluno adulto de terceiro e quarto ciclos (realidade de escolarização fundamental ainda existente em nosso país), a escola deve também garantir-lhe uma educação musical em que seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos de improvisar, compor e interpretar, oferecendo uma dimensão estética e artística, articulada com apreciações musicais. A consciência estética de jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências, daí a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas.

Neste século, com os avanços da eletrônica refletindo-se na fabricação de novos instrumentos e equipamentos para produção sonora, o surgimento de novas linguagens musicais e respectivas estéticas refletem-se na criação de diversas técnicas de composição. São caminhos em aberto em que se encontram músicas eletrônicas resultantes de processos desenvolvidos no âmbito popular, como o rock; e músicas eletrônicas resultantes de processos de erudição, tais como as músicas eletroacústicas, bem como interpretações que têm ocorrido entre essas duas vertentes. Discussões e percepções sonoras dessa natureza podem estar presentes na educação musical proposta e desenvolvida na escola.

- Alcançar progressivo desenvolvimento musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar.

- Desenvolver a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros.

- Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, desenvolvendo autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação.

- Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, desenvolvendo variadas maneiras de comunicação.

- Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musicais, empregando conhecimentos de técnica vocal adequados à faixa etária (tessitura, questões de muda vocal etc.).

- Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais, que fazem parte

do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo interrelações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento.

- Conhecer, apreciar e adotar atitudes de respeito diante da variedade de manifestações musicais e analisar as interpenetrações que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas e valores.

- Valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região; bem como procurar a participação em eventos musicais de cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, buscando enriquecer suas criações, interpretações musicais e momentos de apreciação musical.

- Discutir e refletir sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.

- Desenvolver maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica.

- Refletir e discutir os múltiplos aspectos das relações comunicacionais dos alunos com a música produzida pelos meios tecnológicos contemporâneos (que trazem novos paradigmas perceptivos e novas relações de tempo/espaço), bem como com o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo).

- Adquirir conhecimento sobre profissões e profissionais da área musical, considerando diferentes áreas de atuação e características do trabalho.

Paralelamente ao aumento progressivo da simultaneidade e intensidade dos sons, ocasionando mudanças no meio ambiente sonoro, apresenta-se hoje uma área emergente na educação musical: a Ecologia Acústica<sup>10</sup>. Trabalhando com a percepção dos sons do meio ambiente, ela procura estudar os sons quanto à sua propagação e densidade em espaços diferenciados. Essa área tem como objetivo desenvolver no aluno uma atitude crítica diante das conseqüências da poluição sonora para o organismo humano, bem como maior sensibilidade e consciência ante o meio ambiente em que se vive. Com esse intuito, surgem propostas como: criação musical a partir de paisagens sonoras de diferentes épocas e espaços, audição de músicas que apresentem paisagens sonoras<sup>11</sup>; escuta atenta, crítica e questionadora dos sons do meio ambiente, idealizando mudanças desejáveis na busca da saúde como qualidade de vida.

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música. Construindo sua competência artística nessa linguagem, sabendo comunicar-se e expressar-se musicalmente, o aluno poderá, ao conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolver o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano.

## Música: objetivos gerais

### Conteúdos de Música

- Improvisações, composições e interpretações utilizando um ou mais sistemas musicais: modal, tonal e outros, assim como procedimentos aleatórios, desenvolvendo a percepção auditiva, a imaginação, a sensibilidade e memória musicais e a dimensão estética e artística.

- Percepção e utilização dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.) em processos pessoais e grupais de improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas.

- Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem musical (sons, melodias, ritmos, estilo, formas); de propostas referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades), épocas históricas (estação de trem da época da “Maria Fumaça”, sonoridades das ruas); de propostas relativas à percepção visual, tátil; de propostas relativas a idéias e sentimentos próprios e ao meio sociocultural, como as festas populares.

Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação.

- Audição, experimentação, escolha e exploração de sons de inúmeras procedências, vocais e/ou instrumentais, de timbres diversos, ruídos, produzidos por materiais e equipamentos diversos, acústicos e/ou elétricos e/ou eletrônicos, empregando-os de modo individual e/ou coletivo em criações e interpretações.

- Construção de instrumentos musicais convencionais (dos mais simples) e não-convencionais a partir da pesquisa de diversos meios, materiais, e de conhecimentos elementares de ciências físicas e biológicas aplicadas à música.

- Elaboração e leitura de trechos simples de música grafados de modo convencional e/ou não-convencional, que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais.

- Criação a partir do aprendizado de instrumentos, do canto, de materiais sonoros diversos e da utilização do corpo como instrumento, procurando o domínio de conteúdos da linguagem musical.

- Formação de habilidades específicas para a escuta e o fazer musical: improvisando, compondo e interpretando e cuidando do desenvolvimento da memória musical.

- Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação.

- Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros), construindo relações de respeito e diálogo.

- Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam.

<sup>10</sup> Ecologia acústica é o estudo dos efeitos do ambiente acústico nas respostas físicas ou comportamentais das criaturas que vivem nele. Segundo Murray Schaffer, The turning of the world, Mclelland and Stewart, 1997, o objetivo principal da ecologia acústica é chamar a atenção para os desequilíbrios (nessas relações) que podem causar efeitos prejudiciais à saúde.

<sup>11</sup> Paisagem sonora, tradução do termo “soundscape”. Tecnicamente qualquer parte do ambiente sonoro é tomada como campo de estudo. O termo pode referir-se tanto a ambientes reais, quanto a construções abstratas, tais como composições musicais, montagens em fita, particularmente quando consideradas como um ambiente. Ver M. Schaffer, op. cit.



- Criação e interpretação de jingles, trilha sonora, arranjos, músicas do cotidiano e as referentes aos movimentos musicais atuais com os quais os jovens se identificam.

Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.

- Manifestações pessoais de idéias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição.

- Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado.

- Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório.

- Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento.

- Audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas.

- Participação, sempre que possível, em apresentações ao vivo de músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural, incluindo fruição e apreciação.

- Discussões sobre músicas próprias e/ou de seu grupo sociocultural, apreciando-as, observando semelhanças e diferenças, características e influências recebidas, desenvolvendo o espírito crítico.

- Percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, dos instrumentos, das vozes, formas de articular os sons, interpretações, sonoridades etc.

- Considerações e comparações sobre usos e funções da música no cotidiano, manifestações de opiniões próprias e discussões grupais sobre estéticas e preferências por determinadas músicas e estilos, explicitando pontos de vista, discutindo critérios utilizados, observando influências culturais nas participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.

- Reflexões sobre os efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas.

- Discussões e reflexões sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação de seu gosto, a cultura das mídias.

- Identificação e descrição de funções desempenhadas por músicos: cantor, regente, compositor de jingles para comerciais, guitarrista de uma banda de rock etc.; e encontros com músicos e grupos musicais da localidade e região, discutindo interpretações, expressividade, técnicas e mercado de trabalho.

Compreensão da Música como produto cultural e histórico.

- Identificação da transformação dos sistemas musicais (modal, tonal, serial), ao longo da história e em diferentes grupos e etnias, e sua relação com a história da humanidade.

- Conhecimento de algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da história e respectivas modificações pelas quais passou a linguagem musical.

- Identificação e caracterização de obras e estilos musicais de distintas culturas, relacionando-os com as épocas em que foram compostas.

- Pesquisa, reflexões e discussões sobre a origem, transformações e características de diferentes estilos da música brasileira.

- Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas, analisando usos, funções, valores e estabelecendo relações entre elas.

- Discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural, nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaborações que têm acontecido no decorrer dos tempos.

- Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época, correlações com outras áreas do conhecimento e contextualizações com aspectos histórico-geográficos, bem como conhecimento de suas vidas e importância de respectivas obras.

- Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos.

- Contextualização no tempo e no espaço das paisagens sonoras de diversos meio ambientes, reflexão e posicionamento sobre as causas e conseqüências da qualidade atual de nosso ambiente sonoro, projetando transformações desejáveis.

- Discussão sobre a transformação de valores, costumes, hábitos e gosto musical, com os avanços da música eletrônica (nos processos desenvolvidos no âmbito popular ou de erudição) nessas últimas décadas e possíveis razões que têm influenciado essas transformações.

- Contatos com formas de registro e preservação (discos, partituras, fitas sonoras etc.), informação e comunicação musicais presentes em bibliotecas e mídiotecas da cidade, região e conhecimento sobre possibilidades de utilização.

Comparação e compreensão do valor e função da música de diferentes povos e épocas, e possibilidades de trabalho que ela tem oferecido.

#### **Crítérios de avaliação em Música**

• **Criar e interpretar com autonomia, utilizando diferentes meios e materiais sonoros.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno improvisa, compõe, interpreta vocal e/ou instrumentalmente, pesquisando, experimentando e organizando diferenciadas possibilidades sonoras e se o aluno improvisa com desembaraço, se compõe pequenos trechos com desenvoltura, se interpreta com expressividade, sabendo trabalhar em equipe e respeitando a produção própria e a de colegas.

• **Utilizar conhecimentos básicos da linguagem musical, comunicando-se e expressando-se musicalmente.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno utiliza conhecimentos básicos da linguagem e grafia musical, como meios de comunicação e expressão de idéias e sentimentos e se manifesta cooperação, interagindo grupalmente em processos de criação e interpretação musicais.

• **Conhecer e apreciar músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece a música de seu meio sociocultural, bem como a transformação

dela como produto cultural, histórico e geográfico e reconhece alguns estilos musicais de diferentes épocas, sociedades, etnias, e respectivos valores, características e funções. Se, ao apreciar músicas de distintas culturas e épocas, o aluno valoriza essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero.

• **Reconhecer e comparar — por meio da percepção sonora — composições quanto aos elementos da linguagem musical.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno identifica estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre e utiliza vocabulário musical adequado para comparar composições que apresentem estéticas diferenciadas.

• **Refletir, discutir e analisar aspectos das relações socioculturais que os jovens estabelecem com a música pelos meios tecnológicos contemporâneos, com o mercado cultural.**

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece e analisa criticamente as inter-relações do jovem com a cultura das mídias, tendo o cotidiano como ponto de partida e se o aluno reflete, analisa e discute questões do mercado cultural, funções e formas de consumo da música.

## TEATRO

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano.

A necessidade de narrar fatos e representar por meio da ação dramática está presente em rituais de diversas culturas e tempos, e provavelmente diz respeito à necessidade humana de recriar a realidade em que vive e de transcender seus limites.

Pode-se relacionar a base desse processo de investigação próprio ao teatro com os processos de imitação, simbolização e jogo na infância. A criança observa gestos e atitudes no meio ambiente, joga com as possibilidades do espaço, faz brincadeiras de faz-de-conta e vive personagens como o herói construído na música de Chico Buarque de Holanda.

O jogo pode ser entendido também como um “jogo de construção”<sup>12</sup>. O jogo de construção não é uma fase da evolução genética mas sim um instrumento de aprendizagem com o qual a criança opera, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e praxis artística. O jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do “como se” é gradativamente trabalhada, em direção à articulação de uma linguagem artística — o teatro.

O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, idéias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização.

A experiência do teatro na escola amplia a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambigüidade. No processo de construção dessa linguagem, o jovem estabelece com os seus pares uma relação de trabalho combinando sua imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras. O teatro como diálogo entre palco e platéia pode se tornar um dos parâmetros de orientação educacional nas aulas de teatro; para tanto, deverá integrar-se aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação da área.

A tematização do texto dramático inicia-se no plano sensorio-corporal, por meio da experimentação com gestos e

atitudes. A potencialidade crítica do exercício com a linguagem gestual desenvolve-se por intermédio da observação do cotidiano e no confronto entre o texto e os gestos que nascem nas cenas. O gesto tem um início, um meio e um fim, passíveis de serem determinados. O gesto pode ser imitado (representado e apresentado) e reconstruído; ele pode ser armazenado na memória e repetido. O texto é ao mesmo tempo objeto de imitação crítica dos jovens e princípio unificador do processo pedagógico, se for permitida liberdade e diversidade de construções.

As fontes de estudo do teatro podem ser encontradas na história do teatro, na encenação, na dramaturgia, na cenografia, além dos métodos de ensino e aprendizagem teatral. É possível destacar momentos, períodos e fatos no contexto da história do teatro e/ ou no contexto do aluno, sobre os quais será realizada pesquisa em sala de aula, enriquecendo a prática de análise e reflexão sobre o jogo teatral com o texto dramático. Esse processo de criação de cenas dos alunos pode ser aberto para a escola e complementada com processos de apreciação artística por meio de visitas a casas de espetáculo, vídeos e outras fontes como livros, filmes, fotos etc.

É sempre desejável que haja uma integração entre a produção e a apreciação artística. O importante a ser ressaltado é que toda prática de teatro deve ter como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições inseridas em diversas épocas e culturas que podem ser objeto de estudo e transformações no contexto presente do aluno.

Por meio dos jogos o aluno se familiariza com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena. Ao observar jogos teatrais, ao assistir a cenas e espetáculos, o aluno aprende a distinguir concepções de direção, estilos de interpretações, cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação. Aprecia o conjunto da encenação e desenvolve, enfim, a atitude crítica.

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens, propiciando informações que lhes dêem melhores condições nas opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem. O jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade.

O contato com as formas de representação dramática nos remetem a outras e diferentes narrativas. A identificação dos adolescentes e jovens com a narrativa é um ponto crucial para o ensino do teatro, pois se trata de educar a recepção desses modos narrativos, que estão presentes também na publicidade e nas mídias. Ler uma peça de dramaturgia trágica ou um roteiro radiofônico, assistir a uma cena de novela, atentar para uma cena de um filme de suspense ou para uma publicidade cômica, a construção de um personagem, a concepção e detalhes de um cenário, pode vir a ser um exercício interessante. Por exemplo, a leitura de como a história está sendo contada, os ritmos, pontuações, acentuações podem ser um exercício fundamental para a construção de uma atitude crítica diante das formas dramáticas inseridas nos meios de comunicação de massa.

Refletir sobre o ambiente das mídias é dar oportunidade para que o jovem/adolescente se posicione em relação ao volume e tipo de informação que recebe. Por meio do exercício e da pesquisa chega-se à argumentação crítica, buscando esclarecer os modos de construção e os códigos pelos quais a ficção é veiculada. Ir ao teatro e/ou assistir às programações de ficção, mediada ou não, amplia a criação de um discurso próprio e organizado, passando a ser aprendido

<sup>12</sup> Cf. J. Piaget, A formação do símbolo na criança, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

imprescindível, prática deliberada e operante, a que os jovens podem se dedicar.

### **Teatro: objetivos gerais**

Ao longo dos terceiro e quarto ciclos espera-se que o aluno seja capaz de:

- compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica;
- compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral;
- improvisar com os elementos da linguagem teatral. Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral;
- empregar vocabulário apropriado para a apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro;
- conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea;
- conhecer a documentação existente nos acervos e arquivos públicos sobre o teatro, sua história e seus profissionais;
- acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local, as formas de representação dramática veiculadas pelas mídias e as manifestações da crítica sobre essa produção;
- estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola;
- conhecer sobre as profissões e seus aspectos artísticos, técnicos e éticos, e sobre os profissionais da área de teatro;
- reconhecer a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social.

### **Conteúdos de Teatro**

Teatro como comunicação e produção coletiva.

- Participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática.
- Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral.
- Identificação e aprofundamento dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral: atuentes/papéis, atores/ personagens, estruturas dramatúrgicas/peça, roteiro/enredo, cenário/locação (definido pela organização de objetos de cena, ou ainda pelo jogo de cena dos atuentes).
- Exercício constante da observação do universo circundante, do mundo físico e da cultura (de gestos e gestualidades próprias de indivíduos ou comunidades; de espaços, ambientes, arquiteturas; de sonoridades; de contingências e singularidades da nossa e de outras culturas).
- Experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral, como: maquiagem, máscaras, figurinos, adereços, música, cenografia, iluminação e outros.
- Experimentação de construção de roteiros/cenas que contenham: enredo/história/conflito dramático, personagens/ diálogo, local e ação dramática definidos.
- Experimentação na adaptação em roteiros de: histórias, notícias, contos, fatos históricos, mitos, narrativas populares em diversos períodos históricos e da contemporaneidade.
- Experimentação, pesquisa e criação dos meios de divulgação do espetáculo teatral como: cartazes, faixas, filipetas, programas e outros.
- Participação de todo o grupo nos exercícios e apresentações sem distinções de sexo, etnia, ritmos e

temperamentos, favorecendo o processo intergrupal e com outros grupos da escola ou da comunidade.

- Pesquisa e otimização dos recursos próprios para a atividade teatral disponíveis na própria escola e na comunidade.

Teatro como apreciação.

- Reconhecimento e identificação da interdependência dos diversos elementos que envolvem a produção de uma cena: a atuação, a coordenação da cena, o cenário, a iluminação, a sonorização.
- Reconhecimento da relação teatral atuentes e público (palcoplatéia) como base nas atividades dos jogos teatrais e da organização das cenas.
- Observação e análise da necessidade de reformulação constante dos produtos das cenas em função do caráter inacabado da cena teatral.
- Exercício constante de observação e análise diante das propostas e cenas de colegas, por meio de formulações verbais e escritas.

Teatro como produto histórico-cultural.

- Compreensão do teatro como atividade que favorece a identificação com outras realidades socioculturais.
- Compreensão e pesquisa dos diferentes momentos da história do teatro, dos autores de teatro (dramaturgos), dos estilos, dos encenadores, cenógrafos.
- Interação e reconhecimento da diversidade cultural (diferentes crenças, diferentes hábitos, diferentes narrativas, diferentes visualidades) presentes no teatro de diferentes culturas.
- Compreensão e distinção das diferentes formas de construção das narrativas e estilos: tragédia, drama, comédia, farsa, melodrama, circo, teatro épico.
- Compreensão e análise de formas teatrais regionais, nacionais e internacionais, esclarecendo suas tradições, características e modos de construção.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e identificação das estruturas, dos personagens, do conflito, dos estilos e dos gêneros teatrais.
- Frequentação e pesquisa do movimento teatral na comunidade, na cidade, no estado, no país e internacional, para observar o trabalho de atores, diretores, grupos regionais e a crítica de espetáculos.
- Consulta e levantamentos em centros de documentação, arquivos multimídias, acervos e em bancos de textos dramáticos sobre o teatro local, nacional e sobre a dramaturgia universal.

### **Critérios de avaliação em Teatro**

#### **• Saber improvisar e atuar nas situações de jogos, explorando as capacidades do corpo e da voz.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno busca o enfrentamento nas situações de jogos, articulando estruturas de linguagem teatral por meio do gesto, movimento e voz. Pretende-se verificar também se ele é capaz de relacionar e fazer sínteses das observações que realiza no cotidiano, manifestando-as por meio de gestos no jogo teatral.

#### **• Estar capacitado para criar cenas escritas ou encenadas, reconhecendo e organizando os recursos para a sua estruturação.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno organiza cenas e identifica os diversos elementos (atuação, cenário, figurino, iluminação, sonoplastia) e sua integração.

Se escreve ou adapta roteiros simples a partir das cenas.

#### **• Estar capacitado a emitir opiniões sobre a atividade teatral, com clareza e critérios fundamentados, sem discriminação estética, artística, étnica ou de gênero.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno manifesta julgamentos, idéias e sentimentos, oral ou por

escrito, sobre seu trabalho, dos colegas, espetáculos e textos dramáticos, fundamentados na observação de sua prática, na pesquisa e nos conhecimentos adquiridos, interagindo com o julgamento dos colegas e aprofundando sua perspectiva crítica. Se reconhece e valoriza a crítica teatral. Se articula um vocabulário adequado em momentos de reflexão sobre processos de criação ou apreciação teatral.

• **Identificar momentos importantes da história do teatro, da dramaturgia local, nacional ou internacional, refletindo e relacionando os aspectos estéticos e cênicos.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno percebe que existem diferentes momentos na história do teatro e que estão relacionados a aspectos socioculturais. Se reconhece a presença de alguns estilos e correntes teatrais nos trabalhos apresentados na escola, nos espetáculos a que assiste ou nos programas veiculados pelas mídias.

• **Valorizar as fontes de documentação, os acervos e os arquivos da produção artística teatral.**

Com este critério pretende-se verificar se o aluno valoriza e reconhece a importância da organização de seus próprios registros e anotações. Se frequenta, valoriza e respeita os centros de documentação da memória da atividade teatral nacional e de sua comunidade (centros culturais, museus, arquivos públicos, bibliotecas, mидiatecas). Se reconhece a importância da pesquisa nesse centros. Se reconhece o direito à preservação da própria cultura e das demais.

### Orientações didáticas para Arte

Orientações didáticas para os cursos escolares de Arte referem-se ao modo de realizar as atividades e intervenções educativas junto aos estudantes nos domínios do conhecimento artístico e estético. São idéias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos na área de Arte. Mas não são quaisquer métodos e procedimentos, e sim aqueles que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola. As orientações didáticas referem-se às escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula. Referem-se aos direcionamentos para que os alunos possam produzir, compreender e analisar os próprios trabalhos e apreender noções e habilidades para apreciação estética e análise crítica do patrimônio cultural artístico.

A didática do ensino de Arte manifesta-se em geral em duas tendências: uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente auto-estimulantes. Ambas favorecem tipos de aprendizagens distintas, que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno.

No entanto, sabe-se que em Arte existem estratégias individuais para a concretização de trabalhos, e que os produtos nunca são coincidentes nos seus resultados. Conhecer a diversidade da produção artística observando os processos de criação é, portanto, aspecto constitutivo da orientação didática.

As atividades propostas na área de Arte devem garantir e ajudar os alunos a desenvolver modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação.

Os encaminhamentos didáticos expressam, por fim, a seriação de conteúdos da área e as teorias de arte e de educação selecionadas pelo docente.

### CRIAÇÃO E APRENDIZAGEM

O processo de conhecimento na área artística se dá especialmente por meio da resolução de problemas, assim como nas outras disciplinas do currículo escolar. Quais questões devem ser propostas para os alunos durante sua

aprendizagem artística, ou dito de outro modo, o que é resolver problemas em arte? A partir da reflexão sobre essa pergunta, são apresentados alguns pontos que visam a orientar os professores de Arte na compreensão das tarefas e papéis que podem desempenhar a fim de instrumentalizar o processo de aprendizagem dos alunos. Podem-se identificar duas classes de problemas que fazem parte do conjunto de atividades da área artística:

- Problemas inerentes ao percurso criador do aluno, ligados à construção da forma artística, ou seja, à criação, envolvendo questões relativas às técnicas, aos materiais e aos modos pessoais de articular sua possibilidade expressiva às técnicas e aos materiais disponíveis, organizados em uma forma que realize sua intenção criadora. No percurso criador específico da arte, os alunos estabelecem relações entre seu conhecimento prévio na área artística e as questões que determinado trabalho desperta; entre o que querem fazer e os recursos internos e externos de que dispõem; entre o que observam nos trabalhos dos artistas, nos trabalhos dos colegas e nos que eles mesmos vêm realizando. Estabelecem relações entre os elementos da forma artística que concorrem para a execução daquele trabalho que estão fazendo, como as relações entre diferentes qualidades visuais, sonoras, de personagens, de espaço cênico etc. Além disso, propõem problemas, tomam decisões e fazem escolhas quanto a materiais, técnicas, espaços, imagens, sonorizações, personagens e assim por diante.

São questões que se apresentam durante sua atividade individual ou grupal, que mobilizam o conhecimento que têm dos conteúdos de Arte, suas habilidades em desenvolvimento, sua curiosidade, segurança ou insegurança interna para experimentar e correr riscos, suas possibilidades de avaliar resultados, o contato significativo com suas necessidades expressivas, sua percepção com relação aos passos de seu processo de criação, sua sensibilidade para observar e refletir sobre seu trabalho e seguir os caminhos que este lhe suscita, sua disponibilidade para conviver com a incerteza e o resultado não-desejado e muitas outras possibilidades que fazem parte de todo processo de criação.

O professor precisa compreender a multiplicidade de situações de aprendizagem para detectar, problematizar e ampliar as experiências dos alunos. Cabe ao professor criar atividades para estimular o percurso criador de cada aluno em particular e do grupo, segundo os níveis de competência e as necessidades internas e externas de cada momento singular de criação.

- A aprendizagem dos alunos também pode se dar por outra classe de problemas, inerente às propostas feitas pelo professor, que caracterizam uma intervenção fundamentada em questionamentos como parte da atividade didática. Tal intervenção pode ocorrer em vários aspectos dessa atividade, antes e durante o processo de criação artística dos alunos e também durante as atividades de apreciação de obras de arte e de investigação sobre artistas e outras questões relativas aos produtos artísticos. É importante esclarecer que a qualidade dessa intervenção depende da experiência que o professor tem, tanto em arte quanto de seu grupo de alunos. É fundamental que o professor conheça, por experiência própria, as questões que podem ocorrer durante um processo de criação, saiba formular para si mesmo perguntas relativas ao conhecimento artístico e saiba observar seus alunos durante as atividades que realizam, para que esse conjunto de dados conduzam suas intervenções e reflexões.

Não se trata de uma intervenção mecânica que resulte apenas em testar o nível de conhecimento imediato dos alunos ou a mera aplicação de técnicas. A produção de um conhecimento vivo e significativo de arte para professores e alunos requer intervenções educativas que orientem o



trabalho dos estudantes para a percepção, análise e solução de questões artísticas e estéticas e uma intervenção em que o professor é consciente de seus objetivos, conteúdos, métodos e modos de avaliação.

A intervenção do professor abarca, portanto, diferentes aspectos da ação pedagógica e se caracteriza como atividade criadora, tendo como princípio que ele é antes de mais nada um educador que intencionalmente cria, sente, pensa e transforma. Estão relacionadas a seguir algumas situações em que a intervenção do professor pode se dar, apresentadas como orientações didáticas para seu trabalho.

### **A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO DE TRABALHO**

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito:

- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;
- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades.

Um espaço assim concebido convida e propicia a criação dos alunos. Um espaço desorganizado, impessoal, repleto de clichês, como as imagens supostamente infantis, desmente o propósito enunciado pela área. A criação do espaço de trabalho é um tipo de intervenção que “fala” a respeito das artes e de suas características por meio da organização de formas manifestadas no silêncio, em ruídos, sons, ritmos, luminosidades, gestos, cores, texturas, volumes, do ambiente que recebe os alunos, em consonância com os conteúdos da área.

### **OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DOS ALUNOS**

Neste plano, o professor também é um criador de formas de registrar e documentar atividades. Tais registros desempenham papel importante na avaliação e no desenvolvimento do trabalho, constituindo-se fontes e recursos para articular a continuidade das aulas e devem ser coerentes com o projeto da escola e do professor na sala de aula. São, entre outros, relatos de aula, as observações sobre cada aluno e sobre as dinâmicas dos grupos, a organização dos trabalhos realizados pelos alunos segundo critérios específicos, as perguntas surgidas a partir das propostas, descobertas realizadas durante a aula, os tipos de documentação, gravações, propostas de avaliação trabalhadas durante as aulas e as propostas de registros sugeridas pelos alunos, como fichas de observação, cadernos de percurso, “diários de bordo” e instrumentos pessoais de avaliação.

### **A PESQUISA DE FONTES DE INSTRUÇÃO E DE COMUNICAÇÃO EM ARTE**

Outra vez se estabelece o caráter criador da atividade de pesquisa do professor. Trata-se da necessidade de buscar elementos disponíveis na realidade circundante que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem artística de seus alunos: imagens, textos que falem sobre a vida de artistas (seus modos de trabalho, a época, o local), textos críticos, textos literários, levantamento sobre artistas e artesãos locais, revistas, vídeos, fitas de áudio, cassetes, discos, manifestações artísticas da comunidade, exposições, apresentações musicais e teatrais, bem como acolhimento dos materiais trazidos pelos alunos.

### **A HISTÓRIA DA ARTE**

O professor precisa conhecer a história da arte para poder escolher o que ensinar, com o objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as idéias e tendências de uma determinada época e localidade. A apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura e que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o internacional.

### **A PERCEPÇÃO DE QUALIDADES ESTÉTICAS**

O professor precisa orientar tarefas em que os alunos percebam as qualidades das formas artísticas. Seu papel é o de propiciar a flexibilidade da percepção com perguntas que favoreçam diferentes ângulos de aproximação das formas artísticas: aguçando a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem para a escola e, ao mesmo tempo, oferecendo outras perspectivas de conhecimento.

### **AS AÇÕES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS**

O professor na sala de aula é primeiramente um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, que materiais escolhem preferencialmente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos e em grupo, e assim por diante. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de variáveis e tendências de uma classe, o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem. A prática de aula é resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois de cada aula.

Antes da aula:

- o professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas;
- o professor é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados;
- o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço;
- o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico;
- o professor é um profissional que trabalha junto à equipe da escola.

Durante a aula:

- o professor é um incentivador da produção individual ou grupal; o professor propõe questões relativas à arte, interferindo tanto no processo criador dos alunos (com perguntas, sugestões, respostas de acordo com o conhecimento que tem de cada aluno etc.) como nas atividades de apreciação de obras e informações sobre artistas (buscando formas de manter vivo o interesse dos alunos, construindo junto com eles a surpresa, o mistério, o humor, o divertimento, a incerteza, a questão difícil, como ingredientes dessas atividades);
- o professor é estimulador do olhar crítico dos alunos com relação às formas produzidas por eles, pelos colegas e pelos artistas e temas estudados, bem como às formas da natureza e das que são produzidas pelas culturas;
- o professor é propiciador de um clima de trabalho em que a curiosidade, o constante desafio perceptivo, a qualidade lúdica e a alegria estejam presentes junto com a paciência, a atenção e o esforço necessários para a continuidade do processo de criação artística;
- o professor é inventor de formas de apreciação da arte — como apresentações de trabalhos de alunos —, e de formas de instrução e comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre

artistas, escolha de objetos artísticos que chamem a atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula, leitura de notícias, poemas e contos durante a aula;

- o professor é acolhedor de materiais, idéias e sugestões trazidos pelos alunos (um familiar artesão, um vizinho artista, um livro ou um objeto trazido de casa, uma história contada, uma festa

- da comunidade, uma música, uma dança etc.);

- o professor é formulador de um destino para os trabalhos dos alunos (pastas de trabalhos, exposições, apresentações etc.);

- o professor é descobridor de propostas de trabalho que visam a sugerir procedimentos e atividades que os alunos podem concretizar para desenvolver seu processo de criação, de investigação ou de apreciação de obras de arte. Assim, exercícios de observação de elementos da natureza ou das culturas, por exemplo, podem desenvolver a percepção de linhas, formas, cores, sons, gestos e cenas, o que contribuirá para o enriquecimento do trabalho artístico dos alunos;

- o professor é reconhecedor do ritmo pessoal dos alunos, o que envolve seu conhecimento da faixa etária do grupo e de cada criança em particular;

- o professor analisa os trabalhos produzidos pelos alunos junto com eles, para que a aprendizagem também possa ocorrer a partir dessa análise, na apreciação que cada aluno faz por si do seu trabalho com relação aos demais.

Depois da aula:

- o professor é articulador das aulas, umas com relação às outras, de acordo com o propósito que fundamenta seu trabalho, podendo desenvolver formas pessoais de articulação entre o que veio antes e o que vem depois;

- o professor é avaliador de cada aula particular (contando com instrumentos de avaliação que podem ocorrer também durante o momento da aula, realizados por ele e pelos alunos) e do conjunto de aulas que forma o processo de ensino e aprendizagem; tal avaliação deve integrar-se no projeto curricular da sua unidade escolar;

- o professor é imaginador do que está por acontecer na continuidade do trabalho, com base no conjunto de dados adquiridos na experiência das aulas anteriores e da sequência de aprendizagens planejadas.

### **AS ATITUDES DOS ALUNOS**

Durante o trabalho, o professor mostra a necessidade de desenvolvimento de atitudes não como regras exteriores, mas como condições que favorecem o trabalho criador dos alunos e a aprendizagem significativa de conteúdos.

O respeito pelo próprio trabalho e pelo dos outros, a organização do espaço, o espírito curioso de investigar possibilidades, a paciência para tentar várias vezes antes de alcançar resultado, o enfrentamento e incorporação das situações adversas que ocorrem no trabalho criador como problemas técnicos ou situações que fogem do controle (como um pingo de tinta na superfície trabalhada), o respeito pelas diferenças entre as habilidades de cada aluno, o saber escutar o que os outros dizem numa discussão, a capacidade de concentração para realização dos trabalhos são atitudes necessárias para a criação e apreciação artísticas. É importante que o professor descubra formas de comunicação com os alunos em que ele possa evidenciar a necessidade e a significação dessas atitudes durante o processo de trabalho dos alunos.

### **TRABALHO POR PROJETOS**

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou

mesmo referentes a apenas uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro).

O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Em um projeto o professor pode orientar suas atividades guiado por questões emergentes, idéias e pesquisas que os alunos tenham interesse.

O projeto cativa os alunos pela oportunidade de trabalhar com autonomia, tomando decisões e escolhendo temas e ações a serem desenvolvidos sob orientação do professor. Logo, em um projeto há uma negociação entre professores e alunos, que elegem temas e produtos de interesse, passíveis de serem estudados e concretizados.

Para que uma unidade didática se configure como projeto é necessário o estabelecimento de algumas ações:

- eleição de temas de projetos em conjunto com os alunos;
- participação ativa dos alunos em pesquisas e produções de referenciais ao longo do projeto em formas de registro que todos possam compartilhar;

- práticas de simulação de ações em sala de aula que criam correspondência com situações sociais de aplicação dos temas abordados – por exemplo, dar um seminário como se fosse um crítico de arte, opinar sobre uma peça apresentada como se estivesse falando para uma emissora de TV em programa de notícias culturais;

- eleição de idéias, pesquisas e temas relacionados aos conteúdos trabalhados, com o objetivo de estruturar um produto concreto, como um livro de arte, um filme, a apresentação de um grupo de música.

Os projetos também são muito adequados para que se abordem as linguagens artísticas que não foram eleitas no currículo daquele ciclo.

Um cuidado a ser tomado nos trabalhos por projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas de um semestre. Deve-se circunscrever seu espaço nos planejamentos, pois projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade.

Na prática, os projetos podem envolver ações entre disciplinas, como Língua Portuguesa e Arte, ou Matemática e Arte e assim por diante. Os conteúdos dos Temas Transversais também são favoráveis para o trabalho com projetos em Arte.

O ensino fundamental permite que as áreas se incorporem umas às outras e o aluno possa ser o principal agente das relações entre as diversas disciplinas, se os educadores estiverem abertos para as relações que eles fazem por si. Os projetos devem buscar nexos na seleção dos conteúdos por série, enquanto as relações entre os distintos conhecimentos são realizadas pelo aluno. Cabe à escola dar-lhe essa oportunidade de liberdade e de autonomia cognitiva.

**BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 2ª ed. (1ª a 4ª série), Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Volume 7 (1ª Parte).**



## **EDUCAÇÃO FÍSICA 1ª PARTE**

### **CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

#### **Histórico**

Para que se compreenda o momento atual da Educação Física é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que estão se delineando.

No século passado, a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe médica. Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada.

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favoreceria a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. Como o contingente de escravos negros era muito grande, havia o temor de uma “mistura” que “desqualificasse” a raça branca. Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveriam incutir nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da raça branca.

Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, havia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre o trabalho físico e o trabalho escravo. Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com maus olhos, considerada “menor”. Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas.

Dentro dessa conjuntura, as instituições militares sofreram influência da filosofia positivista, o que favoreceu que tais instituições também pregassem a educação do físico. Almejando a ordem e o progresso, era de fundamental importância formar indivíduos fortes e saudáveis, que pudessem defender a pátria e seus ideais.

No ano de 1851 foi feita a Reforma Couto Ferraz, a qual tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte. De modo geral houve grande contrariedade por parte dos pais em ver seus filhos envolvidos em atividades que não tinham caráter intelectual. Em relação aos meninos, a tolerância era um pouco maior, já que a idéia de ginástica associava-se às instituições militares; mas, em relação às meninas, houve pais que proibiram a participação de suas filhas.

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 — Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública —, no qual defendeu a

inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua idéia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual.

No início deste século, a Educação Física, ainda sob o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo.

Nessa mesma época a educação brasileira sofria uma forte influência do movimento escola-novista, que evidenciou a importância da Educação Física no desenvolvimento integral do ser humano. Essa conjuntura possibilitou que profissionais da educação na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, discutissem os métodos, as práticas e os problemas relativos ao ensino da Educação Física.

A Educação Física que se ensinava nesse período era baseada nos métodos europeus — o sueco, o alemão e, posteriormente, o francês —, que se firmavam em princípios biológicos. Faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente.

Na década de 30, no Brasil, dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, ganham força novamente as idéias que associam a eugeniação da raça à Educação Física. O exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do “ideal” da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes sim, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional.

A finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, educadores da “escola nova” e Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos.

Mas a inclusão da Educação Física nos currículos não havia garantido a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias. Embora a legislação visasse tal inclusão, a falta de recursos humanos capacitados para o trabalho com Educação Física escolar era muito grande.

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia.

Os anos 30 tiveram ainda por característica uma mudança conjuntural bastante significativa no país: o processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, a Educação Física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade.

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.

Após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão-de-obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno.

Na década de 70, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. Um bom exemplo é o uso que se fez da campanha da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo de 1970.

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado “modelo piramidal” norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar, a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva para a comunidade comporiam o desporto de massa que se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país.

Na década de 80 os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, que originou uma mudança significativa nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a priorizar o segmento de primeira a quarta e também a pré-escola. O enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento.

O campo de debates se fertilizou e as primeiras produções surgiram apontando o rumo das novas tendências da Educação Física. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação em Educação Física, o retorno de professores doutorados fora do Brasil, as publicações de um número maior de livros e revistas, bem como o aumento do número de congressos e outros eventos dessa natureza foram fatores que também contribuíram para esse debate.

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões

psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento).

Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Nas escolas, embora já seja reconhecida como uma área essencial, a Educação Física ainda é tratada como “marginal”, que pode, por exemplo, ter seu horário “empurrado” para fora do período que os alunos estão na escola ou alocada em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades (algumas aulas, por exemplo, são no último horário da manhã, quando o sol está a pino). Outra situação em que essa “marginalidade” se manifesta é no momento de planejamento, discussão e avaliação do trabalho, no qual raramente a Educação Física é integrada. Muitas vezes o professor acaba por se convencer da “pequena importância” de seu trabalho, distanciando-se da equipe pedagógica, trabalhando isoladamente. Paradoxalmente, esse professor é uma referência importante para seus alunos, pois a Educação Física propicia uma experiência de aprendizagem peculiar ao mobilizar os aspectos afetivos, sociais, éticos e de sexualidade de forma intensa e explícita, o que faz com que o professor de Educação Física tenha um conhecimento abrangente de seus alunos. Levando essas questões em conta e considerando a importância da própria área, evidencia-se cada vez mais, a necessidade de integração.

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos ao explicitar no art. 26, § 3o, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade de primeira a oitava séries, não somente de quinta a oitava séries, como era anteriormente.

A consideração à particularidade da população de cada escola e a integração ao projeto pedagógico evidenciaram a preocupação em tornar a Educação Física uma área não-marginalizada.

### **Educação Física : concepção e importância social**

O trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos.

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do status quo vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento — fundamentos de seu trabalho — aos seus aspectos fisiológicos e técnicos.

Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas,



que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal.

### A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CULTURA CORPORAL

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os.

“É preciso considerar que não se trata, aqui, do sentido mais usual do termo cultura, empregado para definir certo saber, ilustração, refinamento de maneiras. No sentido antropológico do termo, afirma-se que todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existe homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas. É como se se pudesse dizer que o homem é biologicamente incompleto: não sobreviveria sozinho sem a participação das pessoas e do grupo que o gerou.

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe”.

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal.

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica.

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno, possui uma tradição e um saber-fazer e tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio.

Assim, a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

Trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar.

A Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais. Para isso é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracterizava a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal. É fundamental também que se faça uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais, pois, embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola. A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Nesse sentido, cabe assinalar que os alunos portadores de deficiências físicas não podem ser privados das aulas de Educação Física.

Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Sobre o jogo da amarelinha, o voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e criá-los.

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente.

### CULTURA CORPORAL E CIDADANIA

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque.

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.

A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais.

A possibilidade de vivência de situações de socialização e de desfrute de atividades lúdicas, sem caráter utilitário, são essenciais para a saúde e contribuem para o bem-estar coletivo. Sabese, por exemplo, que a mortalidade por doenças cardiovasculares vem aumentando e entre os principais fatores de risco estão a vida sedentária e o estresse.

O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições

de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física.

Os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, que são construídos concomitantemente com o desenvolvimento de práticas corporais, ao mesmo tempo que dão subsídios para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo, permitem compreendê-los como direitos humanos fundamentais.

A formação de hábitos de autocuidado e de construção de relações interpessoais colaboram para que a dimensão da sexualidade seja integrada de maneira prazerosa e segura.

No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias.

No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a análise crítica dos valores sociais, tais como os padrões de beleza e saúde, que se tornaram dominantes na sociedade, seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social e a atuação dos meios de comunicação em produzi-los, transmiti-los e impô-los; uma discussão sobre a ética do esporte profissional, sobre a discriminação sexual e racial que existe nele, entre outras coisas, pode favorecer a consideração da estética do ponto de vista do bem-estar, as posturas não-consumistas, não preconceituosas, não-discriminatórias e a consciência dos valores coerentes com a ética democrática.

Nos jogos, ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. Confrontar-se com o resultado de um jogo e com a presença de um árbitro permitem a vivência e o desenvolvimento da capacidade de julgamento de justiça (e de injustiça). Principalmente nos jogos, em que é fundamental que se trabalhe em equipe, a solidariedade pode ser exercida e valorizada. Em relação à postura diante do adversário podem-se desenvolver atitudes de solidariedade e dignidade, nos momentos em que, por exemplo, quem ganha é capaz de não provocar e não humilhar, e quem perde pode reconhecer a vitória dos outros sem se sentir humilhado.

Viver os papéis tanto de praticante quanto de espectador e tentar compreender, por exemplo, por que ocorrem brigas nos estádios que podem levar à morte de torcedores favorece a construção de uma atitude de repúdio à violência.

Em determinadas realidades, o consumo de álcool, fumo ou outras drogas já ocorre em idade muito precoce. A aquisição de hábitos saudáveis, a conscientização de sua importância, bem como a efetiva possibilidade de estar integrado socialmente (o que pode ocorrer mediante a participação em atividades lúdicas e esportivas), são fatores que podem ir contra o consumo de drogas. Quando o indivíduo preza sua saúde e está integrado a um grupo de referência com o qual compartilha atividades socioculturais e cujos valores não estimulam o consumo de drogas, terá mais recursos para evitar esse risco.

#### **APRENDER E ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Embora numa aula de Educação Física os aspectos corporais sejam mais evidentes, mais facilmente observáveis, e a aprendizagem esteja vinculada à experiência prática, o aluno precisa ser considerado como um todo no qual aspectos cognitivos, afetivos e corporais estão inter-relacionados em todas as situações.

Não basta a repetição de gestos estereotipados, com vistas a automatizá-los e reproduzi-los. É necessário que o aluno se aproprie do processo de construção de conhecimentos relativos ao corpo e ao movimento e construa uma possibilidade autônoma de utilização de seu potencial gestual.

O processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, portanto, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada.

Trata-se de compreender como o indivíduo utiliza suas habilidades e estilos pessoais dentro de linguagens e contextos sociais, pois um mesmo gesto adquire significados diferentes conforme a intenção de quem o realiza e a situação em que isso ocorre. Por exemplo, o chutar é diferente no futebol, na capoeira, na dança e na defesa pessoal, na medida em que é utilizado com intenções diferenciadas e em contextos específicos; é dentro deles que a habilidade de chutar deve ser apreendida e exercitada. É necessário que o indivíduo conheça a natureza e as características de cada situação de ação corporal, como são socialmente construídas e valorizadas, para que possa organizar e utilizar sua motricidade na expressão de sentimentos e emoções de forma adequada e significativa. Dentro de uma mesma linguagem corporal, um jogo desportivo, por exemplo, é necessário saber discernir o caráter mais competitivo ou recreativo de cada situação, conhecer o seu histórico, compreender minimamente regras e estratégias e saber adaptá-las. Por isso, é fundamental a participação em atividades de caráter recreativo, cooperativo, competitivo, entre outros, para aprender a diferenciá-las.

Aprender a movimentar-se implica planejar, experimentar, avaliar, optar entre alternativas, coordenar ações do corpo com objetos no tempo e no espaço, interagir com outras pessoas, enfim, uma série de procedimentos cognitivos que devem ser favorecidos e considerados no processo de ensino e aprendizagem na área de Educação Física. E embora a ação e a compreensão sejam um processo indissociável, em muitos casos, a ação se processa em frações de segundo, parecendo imperceptível, ao próprio sujeito, que houve processamento mental. É fundamental que as situações de ensino e aprendizagem incluam instrumentos de registro, reflexão e discussão sobre as experiências corporais, estratégias e grupais que as práticas da cultura corporal oferecem ao aluno.

#### **Automatismos e atenção**

No ser humano, constata-se uma tendência para a automatização do controle na execução de movimentos, desde os mais básicos e simples até os mais sofisticados. Esse processo se constrói a partir da quantidade e da qualidade do exercício dos diversos esquemas motores e da atenção nessas execuções. Quanto mais uma criança tiver a oportunidade de saltar, girar ou dançar, mais esses movimentos tendem a ser realizados de forma automática. Menos atenção é necessária no controle de sua execução e essa demanda atencional pode dirigir-se para o aperfeiçoamento desses mesmos movimentos e no enfrentamento de outros desafios. Essa tendência para a automatização é favorável aos processos de aprendizagem das práticas da cultura corporal desde que compreendida como uma função dinâmica, mutável, como parte integrante e não como meta do processo de aprendizagem.

Por exemplo, quanto mais automatizados estiverem os gestos de digitar um texto, mais o autor pode se concentrar no assunto que está escrevendo. No basquetebol, se o aluno já consegue bater a bola com alguma segurança, sem precisar olhá-la o tempo todo, pode olhar para os seus companheiros de jogo, situar-se melhor no espaço, planejar algumas ações e isso o torna um jogador melhor, mais eficiente, capaz de adaptar-se a uma variedade maior de situações.

No entanto, a repetição pura e simples, realizada de forma mecânica e desatenta, além de ser desagradável, pode resultar num automatismo estereotipado. Dessa forma, em cada situação, é necessário que o professor analise quais dos gestos envolvidos já podem ser realizados automaticamente sem prejuízo de qualidade, e quais solicitam a atenção do aluno no controle de sua execução. A intervenção do professor se dá a fim de criar situações em que os automatismos sejam insuficientes para a realização dos movimentos e a atenção seja necessária para o seu aperfeiçoamento.

A quantidade de execuções justifica-se pela necessidade de alimentar funcionalmente os mecanismos de controle dos movimentos, e se num primeiro momento é necessário um esforço adaptativo para que a criança consiga executar um determinado movimento ou coordenar uma seqüência deles, em seguida essa realização pode ser exercida e repetida, por prazer funcional, de manutenção e de aperfeiçoamento. Além disso, os efeitos fisiológicos decorrentes do exercício, como a melhora da condição cardiorrespiratória e o aumento da massa muscular, são partes do processo da aprendizagem de esquemas motores, e não apenas um aspecto a ser trabalhado isoladamente.

Em relação à atenção, estão envolvidos complexos processos de ajuste neuromuscular e de equilíbrio, regulações de tônus muscular, interpretação de informações perceptivas, que são postos em ação sempre que os automatismos já construídos forem insuficientes para a execução de determinado movimento ou seqüência deles.

O processo de ensino e aprendizagem deve, portanto, contemplar essas duas variáveis simultaneamente, permitindo que o aluno possa executar cada movimento ou conjunto de movimentos o maior número de vezes e criando solicitações adequadas para que essa realização ocorra da forma mais atenta possível.

Tome-se como exemplo um jogo de amarelinha. Quando uma criança depara pela primeira vez com esse jogo, em princípio já dispõe de alguns esquemas motores solicitados, ou seja, saltar e aterrissar sobre um ou dois pés e equilibrar-se sobre um dos pés são conhecimentos prévios e sua execução já ocorre de forma mais ou menos automática. No entanto, a coordenação desses movimentos nas circunstâncias espaciais propostas pela amarelinha constitui um problema a ser resolvido, e esse problema solicita toda a atenção da criança durante as execuções iniciais. Com a prática atenta, e à medida que as execuções ocorrerem de forma cada vez mais satisfatória e eficiente, a criança será capaz de realizá-las de forma cada vez mais automática. Nesse momento, uma proposta de jogar amarelinha em duplas, com as casas mais distantes umas das outras, ou até de olhos vendados, constitui um problema a ser resolvido que “chama a atenção” do aluno para a reorganização de gestos que já estavam sendo realizados de forma automática.

As situações lúdicas, competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-los de forma satisfatória e adequada. Elas incluem, simultaneamente, a possibilidade de repetição para manutenção e por prazer funcional e a oportunidade de ter diferentes problemas a resolver. Além disso, pelo fato de o jogo constituir um momento de interação social bastante significativo, as questões de sociabilidade constituem motivação suficiente para que o interesse pela atividade seja mantido.

Nesse sentido, uma atividade só se tornará desinteressante para a criança quando não representar mais nenhum problema a ser resolvido, nenhuma possibilidade de prazer funcional pela repetição e nenhuma motivação relacionada à interação social.

A interação e a complementaridade permanente entre a atenção e o automatismo no controle da execução de

movimentos poderiam ser ilustradas pela imagem de uma pessoa andando de bicicleta. Na roda de trás e nos pedais flui uma dinâmica repetitiva, de caráter automático e constante, responsável pela manutenção do movimento e da impulsão. No guidão e na roda da frente predomina um estado de atenção, um alerta consciente que opta, decide, direciona, estabelece desafios e metas, resolve problemas de trajetória, enfim, que dá sentido à força pulsional e constante que o pedalar representa.

### Afetividade e estilo pessoal

Neste item pretende-se refletir de que forma os afetos, sentimentos e sensações do aluno interagem com a aprendizagem das práticas da cultura corporal e, ao mesmo tempo, de que maneira a aprendizagem dessas práticas contribui para a construção de um estilo pessoal de atuação e relação interpessoal dentro desses contextos.

Alguns fatores serão considerados para essa reflexão: os riscos de segurança física, o grau de excitação somática, as características individuais e vivências anteriores do aluno (como vivência a satisfação e a frustração de seus desejos de aprendizagem) e a exposição do indivíduo num contexto social.

A aprendizagem em Educação Física envolve alguns riscos do ponto de vista físico inerentes ao próprio ato de se movimentar, como, por exemplo, nas situações em que o equilíbrio corporal é solicitado, a possibilidade de desequilíbrio estará inevitavelmente presente. Dessa forma, mesmo considerando que escorregões, pequenas trombadas, quedas, impacto de bolas e cordas não possam ser evitados por completo, cabe ao professor a tarefa de organizar as situações de ensino e aprendizagem, de forma a minimizar esses pequenos incidentes. O receio ou a vergonha do aluno em correr riscos de segurança física é motivo suficiente para que ele se negue a participar de uma atividade, e em hipótese alguma o aluno deve ser obrigado ou constrangido a realizar qualquer atividade. As propostas devem desafiar e não ameaçar o aluno, e como essa medida varia de pessoa para pessoa, a organização das atividades tem que contemplar individualmente esse aspecto relativo à segurança física.

Uma outra característica da maioria das situações de prática corporal é o grau elevado de excitação somática que o próprio movimento produz no corpo, particularmente em danças, lutas, jogos e brincadeiras. A elevação de batimentos cardíacos e de tônus muscular, a expectativa de prazer e satisfação, e a possibilidade de gritar e comemorar, configuram um contexto em que sentimentos de raiva, medo, vergonha, alegria e tristeza, entre outros, são vividos e expressos de maneira intensa. Os tênues limites entre o controle e o descontrole dessas emoções são postos à prova, vivenciados corporalmente e numa intensidade que, em muitos casos, pode ser inédita para o aluno. A expressão desses sentimentos por meio de manifestações verbais, de riso, de choro ou de agressividade deve ser reconhecida como objeto de ensino e aprendizagem, para que possa ser pautada pelo respeito por si e pelo outro.

As características individuais e as vivências anteriores do aluno ao deparar com cada situação constituem o ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem das práticas da cultura corporal. As formas de compreender e relacionar-se com o próprio corpo, com o espaço e os objetos, com os outros, a presença de deficiências físicas e perceptivas, configuram um aluno real e não virtual, um indivíduo com características próprias, que pode ter mais facilidade para aprender uma ou outra coisa, ter medo disso ou vergonha daquilo ou ainda julgar-se capaz de realizar algo que, na realidade, ainda não é.

Deparar com suas potencialidades e limitações para buscar desenvolvê-las é parte integrante do processo de aprendizagem das práticas da cultura corporal e envolve sempre um certo risco para o aluno, pois o êxito gera um

sentimento de satisfação e competência, mas experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de impotência que, num limite extremo, inviabiliza a aprendizagem.

O êxito e o fracasso devem ser dimensionados tendo como referência os avanços realizados pelo aluno em relação ao seu próprio processo de aprendizagem e não por uma expectativa de desempenho predeterminada.

Por isso, as situações de ensino e aprendizagem contemplam as possibilidades de o aluno arriscar, vacilar, decidir, simular e errar, sem que isso implique algum tipo de humilhação ou constrangimento. A valorização no investimento que o indivíduo faz contribui para a construção de uma postura positiva em relação à pesquisa corporal, mesmo porque, a rigor, não existe um gesto certo ou errado e sim um gesto mais ou menos adequado para cada contexto.

No âmbito das práticas coletivas da cultura corporal com fins de expressão de emoções, sentimentos e sensações, as relações de afetividade se configuram, em muitos casos, a partir de regras e valores peculiares a determinado contexto estabelecido pelo grupo de participantes. Assim, é a partir do fato de uma atividade se revestir de um caráter competitivo ou recreativo, se a eficiência ou a plasticidade estética serão valorizadas, ou se as regras serão mais ou menos flexíveis, que serão determinadas as relações de inclusão e exclusão do indivíduo no grupo. Na escola, portanto, quem deve determinar o caráter de cada dinâmica coletiva é o professor, a fim de viabilizar a inclusão de todos os alunos. Esse é um dos aspectos que diferencia a prática corporal dentro e fora da escola.

Gradualmente, ao longo do processo de aprendizagem, a criança concebe as práticas culturais de movimento como instrumentos para o conhecimento e a expressão de sensações, sentimentos e emoções individuais nas relações com o outro.

Em paralelo com a construção de uma melhor coordenação corporal ocorre uma construção de natureza mais sutil, de caráter mais subjetivo, que diz respeito ao estilo pessoal de se movimentar dentro das práticas corporais cultivadas socialmente.

Essas práticas corporais permitem ao indivíduo experimentar e expressar um conjunto de características de sua personalidade, de seu estilo pessoal de jogar, lutar, dançar e brincar. Mais ainda, de sua maneira pessoal de aprender a jogar, a lutar, a dançar e a brincar. Pode-se falar em estilo agressivo, irreverente, obstinado, elegante, cerebral, ousado e retraído, entre outros. Nessas práticas o aluno explicita para si mesmo e para o outro como é, como se imagina ser, como gostaria de ser e, portanto, conhece e se permite conhecer pelo outro.

Quanto mais domínio sobre os próprios movimentos o indivíduo conquistar, quanto mais conhecimentos construir sobre a especificidade gestual de determinada modalidade esportiva, de dança ou de luta que exerce, mais pode se utilizar dessa mesma linguagem para expressar seus sentimentos, suas emoções e o seu estilo pessoal de forma intencional e espontânea. Dito de outra forma, a aprendizagem das práticas da cultura corporal inclui a reconstrução dessa mesma técnica ou modalidade, pelo sujeito, por meio da criação de seu estilo pessoal de exercê-las, nas quais a espontaneidade deve ser vista como uma construção e não apenas como a ausência de inibições.

#### **Portadores de deficiências físicas**

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social.

É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam frequentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves.

Garantidas as condições de segurança, o professor pode fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. Uma criança na cadeira de rodas pode participar de uma corrida se for empurrada por outra e, mesmo que não desenvolva os músculos ou aumente a capacidade cardiovascular, estará sentindo as emoções de uma corrida. Num jogo de futebol, a criança que não deve fazer muito esforço físico pode ficar um tempo no gol, fazer papel de técnico, de árbitro ou mesmo torcer. A aula não precisa se estruturar em função desses alunos, mas o professor pode ser flexível, fazendo as adequações necessárias.

Outro ponto importante é em relação a situações de vergonha e exposição nas aulas de Educação Física. A maioria das pessoas portadoras de deficiências tem traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais. A atitude dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da atitude que o professor adotar. É possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que desenvolva suas potencialidades.

A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos.

#### **O BJTIVO S G ERAIS DE EDUC AÇ ÃO FÍSIC A NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Espera-se que ao final do ensino fundamental os alunos sejam capazes de:

- participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
- conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais,



compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;

- conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

### **Os conteúdos de educação física no ensino fundamental critérios de seleção e organização dos conteúdos**

Com a preocupação de garantir a coerência com a concepção exposta e de efetivar os objetivos, foram eleitos os seguintes critérios para a seleção dos conteúdos propostos:

#### **• Relevância social**

Foram selecionadas práticas da cultura corporal que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva.

Considerou-se também de fundamental importância que os conteúdos da área contemplem as demandas sociais apresentadas pelos Temas Transversais.

#### **• Características dos alunos**

A definição dos conteúdos buscou guardar uma amplitude que possibilite a consideração das diferenças entre regiões, cidades e localidades brasileiras e suas respectivas populações. Além disso tomou-se também como referencial a necessidade de considerar o crescimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos nesta etapa da escolaridade.

#### **• Características da própria área**

Os conteúdos são um recorte possível da enorme gama de conhecimentos que vêm sendo produzidos sobre a cultura corporal e estão incorporados pela Educação Física.

#### **Blocos de conteúdos**

Os conteúdos estão organizados em três blocos, que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental, embora no presente documento sejam especificados apenas os conteúdos dos dois primeiros ciclos.

Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo priorizados, servindo como subsídio ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira equilibrada e adequada. Assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível, mas sim de uma forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordado, segundo os diferentes enfoques que podem ser dados:

Os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades. O bloco "Conhecimentos sobre o corpo" tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si.

### **CONHECIMENTOS SOBRE O CORPO**

Este bloco diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de "partes" e "aparelhos", como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os

conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. São tratados de maneira simplificada, abordando-se apenas os conhecimentos básicos. No ciclo final da escolaridade obrigatória, podem ser ampliados e aprofundados. É importante ressaltar que os conteúdos deste bloco estão contextualizados nas atividades corporais desenvolvidas.

Os conhecimentos de anatomia referem-se principalmente à estrutura muscular e óssea e são abordados sob o enfoque da percepção do próprio corpo, sentindo e compreendendo, por exemplo, os ossos e os músculos envolvidos nos diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão.

Os conhecimentos de fisiologia são aqueles básicos para compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (frequência cardíaca, queima de calorias, perda de água e sais minerais) e aquelas que ocorrem a longo prazo (melhora da condição cardiorrespiratória, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade e diminuição de tecido adiposo).

A bioquímica abordará conteúdos que subsidiam a fisiologia: alguns processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos. Os conhecimentos de biomecânica são relacionados à anatomia e contemplam, principalmente, a adequação dos hábitos posturais, como, por exemplo, levantar um peso e equilibrar objetos.

Estes conteúdos são abordados principalmente a partir da percepção do próprio corpo, isto é, o aluno deverá, por meio de suas sensações, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades. Poderão ser feitas análises sobre alterações a curto, médio ou longo prazos. Também sob a ótica da percepção do próprio corpo, os alunos poderão analisar seus movimentos no tempo e no espaço: como são seus deslocamentos, qual é a velocidade de seus movimentos, etc.

As habilidades motoras deverão ser aprendidas durante toda a escolaridade, do ponto de vista prático, e deverão sempre estar contextualizadas nos conteúdos dos outros blocos. Do ponto de vista teórico, podem ser observadas e apreciadas principalmente dentro dos esportes, jogos, lutas e danças.

Também fazem parte deste bloco os conhecimentos sobre os hábitos posturais e atitudes corporais. A ênfase deste item está na relação entre as possibilidades e as necessidades biomecânicas e a construção sociocultural da atitude corporal, dos gestos, da postura. Por que, por exemplo, os orientais sentam-se no chão, com as costas eretas? Por que as lavadeiras de um determinado lugar lavam a roupa de uma maneira? Por que muitas pessoas do interior sentam-se de cócoras? Observar, analisar, compreender essas atitudes corporais são atividades que podem ser desenvolvidas juntamente com projetos de História, Geografia e Pluralidade Cultural.

Além da análise dos diferentes hábitos, pode-se incluir a questão da postura dos alunos em classe: as posturas mais adequadas para fazer determinadas tarefas, para diferentes situações e por quê.

### **ESPORTES, JOGOS, LUTAS E GINÁSTICAS**

Tentar definir critérios para delimitar cada uma destas práticas corporais é tarefa arriscada, pois as sutis interseções, semelhanças e diferenças entre uma e outra estão vinculadas ao contexto em que são exercidas. Existem inúmeras tentativas de circunscrever conceitualmente cada uma delas, a partir de diferentes pressupostos teóricos, mas até hoje não existe consenso.

As delimitações utilizadas no presente documento têm o intuito de tornar viável ao professor e à escola operacionalizar

e sistematizar os conteúdos de forma mais abrangente, diversificada e articulada possível.

Assim, consideram-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e a profissional. Envolvem condições espaciais e de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios, etc. A divulgação pela mídia favorece a sua apreciação por um diverso contingente de grupos sociais e culturais. Por exemplo, os Jogos Olímpicos, a Copa do Mundo de Futebol ou determinadas lutas de boxe profissional são vistos e discutidos por um grande número de apreciadores e torcedores.

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

As lutas são disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplo de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê.

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Cabe ressaltar que são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com “Conhecimentos sobre o corpo”, pois, nas atividades ginásticas, esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando a percepção do próprio corpo: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral.

Uma prática pode ser vivida ou classificada em função do contexto em que ocorre e das intenções de seus praticantes. Por exemplo, o futebol pode ser praticado como um esporte, de forma competitiva, considerando as regras oficiais que são estabelecidas internacionalmente (que incluem as dimensões do campo, o número de participantes, o diâmetro e peso da bola, entre outros aspectos), com platéia, técnicos e árbitros. Pode ser considerado um jogo, quando ocorre na praia, ao final da tarde, com times compostos na hora, sem árbitro, nem torcida, com fins puramente recreativos. Pode ser vivido também como uma luta, quando os times são compostos por meninos de ruas vizinhas e rivais, ou numa final de campeonato, por exemplo, entre times cuja rivalidade é histórica. Em muitos casos, esses aspectos podem estar presentes simultaneamente.

Os esportes são sempre notícia nos meios de comunicação e dentro da escola; portanto, podem fazer parte do conteúdo, principalmente nos dois primeiros ciclos, se for abordado sob o enfoque da apreciação e da discussão de aspectos técnicos, táticos e estéticos. Nos ciclos posteriores, existem contextos mais específicos (como torneios e campeonatos) que

possibilitam que os alunos vivenciem uma situação mais caracterizada como esporte.

Incluem-se neste bloco as informações históricas das origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, valorização e apreciação dessas práticas.

A gama de esportes, jogos, lutas e ginásticas existentes no Brasil é imensa. Cada região, cada cidade, cada escola tem uma realidade e uma conjuntura que possibilitam a prática de uma parcela dessa gama. A lista a seguir contempla uma parcela de possibilidades e pode ser ampliada ou reduzida:

- jogos pré-desportivos: queimada, pique-bandeira, guerra das bolas, jogos pré-desportivos do futebol (gol-a-gol, controle, chute-em-gol-rebatidável, bobinho, dois toques);
- jogos populares: bocha, malha, taco, boliche;
- brincadeiras: amarelinha, pular corda, elástico, bambolê, bolinha de gude, pião, pipas, lenço-atrás, corre-cutia, esconde-esconde, pega-pega, coelhos-da-toca, duro-ou-mole, agacha-agacha, mãe-da-rua, carrinhos de rolimã, cabo-de-guerra, etc.;
- atletismo: corridas de velocidade, de resistência, com obstáculos, de revezamento; saltos em distância, em altura, triplo, com vara; arremessos de peso, de martelo, de dardo e de disco;
- esportes coletivos: futebol de campo, futsal, basquete, vôlei, vôlei de praia, handebol, futvôlei, etc.;
- esportes com bastões e raquetes: beisebol, tênis de mesa, tênis de campo, pingue-pongue;
- esportes sobre rodas: hóquei, hóquei in-line, ciclismo;
- lutas: judô, capoeira, caratê;
- ginásticas: de manutenção de saúde (aeróbica e musculação); de preparação e aperfeiçoamento para a dança; de preparação e aperfeiçoamento para os esportes, jogos e lutas; olímpica e rítmica desportiva.

#### **ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS**

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas.

O enfoque aqui priorizado é complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte. O professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança, no que tange aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística.

Num país em que pulsam o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças europeias e americanas. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem.

Todas as culturas têm algum tipo de manifestação rítmica e/ou expressiva. No Brasil existe uma riqueza muito grande dessas manifestações. Danças trazidas pelos africanos na colonização, danças relativas aos mais diversos rituais, danças que os imigrantes trouxeram em sua bagagem, danças que foram aprendidas com os vizinhos de fronteira, danças que se veem pela televisão. As danças foram e são criadas a todo tempo: inúmeras influências são incorporadas e as danças transformam-se, multiplicam-se. Algumas preservaram suas características e pouco se transformaram com o passar do tempo, como os forrós que acontecem no interior de Minas Gerais, sob a luz de um lampião, ao som de uma sanfona. Outras, recebem múltiplas influências, incorporam-nas, transformando-as em novas manifestações, como os forrós do Nordeste, que incorporaram os ritmos caribenhos, resultando na lambada.

Nas cidades existem danças como o funk, o rap, o hip-hop, as danças de salão, entre outras, que se caracterizam por acontecerem em festas, clubes, ou mesmo nas praças e ruas. Existem também as danças eruditas como a clássica, a contemporânea, a moderna e o jazz, que podem às vezes ser apreciadas na televisão, em apresentações teatrais e são geralmente ensinadas em escolas e academias. Nas cidades do Nordeste e Norte do país, existem danças e coreografias associadas às manifestações musicais, como a timbalada ou o olodum, por exemplo.

A presença de imigrantes no país também trouxe uma gama significativa de danças das mais diversas culturas. Quando houver acesso a elas, é importante conhecê-las, situá-las, entender o que representam e o que significam para os imigrantes que as praticam.

Existem casos de danças que estão desaparecendo, pois não há quem as dance, quem conheça suas origens e significados. Conhecê-las, por intermédio das pessoas mais velhas da comunidade, valorizá-las e revitalizá-las é algo possível de ser feito dentro deste bloco de conteúdos.

As lengalengas são geralmente conhecidas das meninas de todas as regiões do país. Caracterizam-se por combinar gestos simples, ritmados e expressivos que acompanham uma música canônica. As brincadeiras de roda e as cirandas também são uma boa fonte para atividades rítmicas.

Os conteúdos deste bloco são amplos, diversificados e podem variar muito de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Sem dúvida alguma, resgatar as manifestações culturais tradicionais da coletividade, por intermédio principalmente das pessoas mais velhas é de fundamental importância. A pesquisa sobre danças e brincadeiras cantadas de regiões distantes, com características diferentes das danças e brincadeiras locais, pode tornar o trabalho mais completo.

Por meio das danças e brincadeiras os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido, intensidade, duração, direção, sendo capaz de analisá-los a partir destes referenciais; conhecer algumas técnicas de execução de movimentos e utilizar-se delas; ser capazes de improvisar, de construir coreografias, e, por fim, de adotar atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas.

A lista a seguir é uma sugestão de danças e outras atividades rítmicas e/ou expressivas que podem ser abordadas e deverão ser adaptadas a cada contexto:

- danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha, afoxé, catira, bumbameu- boi, maracatu, xaxado, etc.;
- danças urbanas: rap, funk, break, pagode, danças de salão;
- danças eruditas: clássicas, modernas, contemporâneas, jazz;
- danças e coreografias associadas a manifestações musicais: blocos de afoxé, olodum, timbalada, trios elétricos, escolas de samba;
- lengalengas;
- brincadeiras de roda, cirandas;
- escravos-de-jó.

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo.

Tradicionalmente, as avaliações dentro desta área se resumem a alguns testes de força, resistência e flexibilidade, medindo apenas a aptidão física do aluno. O campo de conhecimento contemplado por esta proposta vai além dos aspectos biofisiológicos. Embora a aptidão possa ser um dos

aspectos a serem avaliados, deve estar contextualizada dentro dos conteúdos e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais. Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, se um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, a avaliação dos aspectos físicos estará relacionada a isso, de forma que o aluno possa compreender sua função imediata, o contexto a que ela se refere e, de posse dessa informação, traçar metas e melhorar o seu desempenho. Além disso, a aptidão física é um dos aspectos a serem considerados para que esse objetivo seja alcançado: o conhecimento de jogos, brincadeiras e outras atividades corporais, suas respectivas regras, estratégias e habilidades envolvidas, o grau de independência para cuidar de si mesmo ou para organizar brincadeiras, a forma de se relacionar com os colegas, entre outros, são aspectos que permitem uma avaliação abrangente do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os critérios explicitados para cada um dos ciclos de escolaridade têm por objetivo auxiliar o professor a avaliar seus alunos dentro desse processo, abarcando suas múltiplas dimensões. Também buscam explicitar os conteúdos fundamentais para que os alunos possam seguir aprendendo.

### EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 2ª PARTE

#### PRIMEIRO CICLO Ensino e aprendizagem de Educação Física no primeiro ciclo

Ao ingressarem na escola, as crianças já têm uma série de conhecimentos sobre movimento, corpo e cultura corporal, frutos de experiência pessoal, das vivências dentro do grupo social em que estão inseridas e das informações veiculadas pelos meios de comunicação.

As diferentes competências com as quais as crianças chegam à escola são determinadas pelas experiências corporais que tiveram oportunidade de vivenciar. Ou seja, se não puderam brincar, conviver com outras crianças, explorar diversos espaços, provavelmente suas competências serão restritas. Por outro lado, se as experiências anteriores foram variadas e frequentes, a gama de movimentos e os conhecimentos sobre jogos e brincadeiras serão mais amplos. Entretanto, tendo mais ou menos conhecimentos, vivido muitas ou poucas situações de desafios corporais, para os alunos a escola configura-se como um espaço diferenciado, onde terão que ressignificar seus movimentos e atribuir-lhes novos sentidos, além de realizar novas aprendizagens.

Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola. Essa diversidade de experiências precisa ser considerada pelo professor quando organiza atividades, toma decisões sobre encaminhamentos individuais e coletivos e avalia procurando ajustar sua prática às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse momento da escolaridade, os alunos têm grande necessidade de se movimentar e estão ainda se adaptando à exigência de períodos mais longos de concentração em atividades escolares. Entretanto, afora o horário de intervalo, a aula de Educação Física é, muitas vezes, a única situação em que têm essa oportunidade. Tal peculiaridade frequentemente gera uma situação ambivalente: por um lado, os alunos apreciam e anseiam por esse horário; por outro, ficam em um nível de excitação tão alto que torna difícil o andamento da aula. A capacidade dos alunos em se organizar é também objeto de ensino e aprendizagem; portanto, distribuir-se no espaço, organizar-se em grupos, ouvir o professor, arrumar materiais, entre outras coisas, são procedimentos que devem

ser trabalhados para favorecer o desenvolvimento dessa capacidade. Tomar todas as decisões pelos alunos ou deixá-los totalmente livre para resolver tudo, dificilmente contribuirá para a construção dessa autonomia.

Se for o professor polivalente quem ministra as aulas de Educação Física abre-se a possibilidade de, além das aulas já planejadas na rotina semanal, programar atividades em momentos diferenciados, por exemplo, logo após alguma atividade que tenha exigido das crianças um grau muito grande de concentração, de forma a balancear o tipo de demanda solicitada.

Mesmo sendo o professor quem faz as propostas e conduz o processo de ensino e aprendizagem, ele deve elaborar sua intervenção de modo que os alunos tenham escolhas a fazer, decisões a tomar, problemas a resolver, assim os alunos podem tornar-se cada vez mais independentes e responsáveis.

A maneira de brincar e jogar sofre uma profunda modificação no que diz respeito à questão da sociabilidade. Ocorre uma ampliação da capacidade de brincar: além dos jogos de caráter simbólico, nos quais as fantasias e os interesses pessoais prevalecem, as crianças começam a praticar jogos coletivos com regras, nos quais têm de se ajustar às restrições de movimentos e interesses pessoais.

Essa restrição é a própria regra, que garante a viabilidade da interação de interesses pessoais numa dinâmica coletiva. A possibilidade e a necessidade de jogar junto com os outros, em função do movimento dos outros, passa pela compreensão das regras e um comprometimento com elas. Isso é algo que leva todo o primeiro ciclo para ser construído. Significa também que o professor deve discutir o sentido de tais regras, explicitando quais são suas implicações nos jogos e brincadeiras.

Nos casos em que houver desentendimentos, é importante lembrar como as regras foram estabelecidas e quais suas funções, tentando fazer com que as crianças cheguem a um acordo. Caso isso não ocorra, o professor pode assumir o papel de juiz, explicitando que essa é uma forma socialmente legítima de se atuar em competições, e então arbitrar uma decisão. É essencial que, em situações de conflito, as crianças tenham no adulto uma referência externa que garanta o encaminamento de soluções.

No início da escolaridade, durante os jogos e brincadeiras os alunos se agrupam em apenas alguns espaços da quadra ou do campo. Isso fica claro quando, em alguns jogos coletivos, todos se aglutinam em torno da bola, inviabilizando a utilização estratégica e articulada do espaço. Com a vivência de variadas situações em que tenham que resolver problemas relativos ao uso do espaço, a forma de atuação das crianças modifica-se paulatinamente e elas podem, então, construir uma boa representação mental de seus deslocamentos e posicionamentos.

Todas as crianças sabem pelo menos uma brincadeira ou um jogo que envolva movimentos. Esse repertório de manifestações culturais pode vir de fontes como família, amigos, televisão, entre outros, e é algo que pode e deve ser compartilhado na escola. É fundamental que o aluno se sinta valorizado e acolhido em todos os momentos de sua escolaridade e, no ciclo inicial, em que seus vínculos com essa instituição estão se estabelecendo, o fato de poder trazer algo de seu cotidiano, de sua experiência pessoal, favorece sua adaptação à nova situação.

Ao desafio apresentado, acrescenta-se que, principalmente no que diz respeito às habilidades motoras, os alunos devem vivenciar os movimentos numa multiplicidade de situações, de modo que construam um repertório amplo. A especialização mediante treinamento não é adequada para a faixa etária que se presume para esta etapa da escolaridade, pois não é momento de restringir as possibilidades dos alunos. Além disso, o contexto da aula de Educação Física deve poder contemplar as diferentes competências de todos os alunos, não

apenas daqueles que têm mais facilidades para determinados desafios, de modo que todos possam desenvolver suas potencialidades. O trabalho com as habilidades motoras e capacidades físicas deve estar contextualizado em situações significativas e não ser transformado em exercícios mecânicos e automatizados. Mais do que objetos de aprendizagem para os alunos, são um recurso para o professor poder olhar, analisar e criar intervenções que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

Nas aulas de Educação Física, as crianças estão muito expostas: nos jogos, brincadeiras, desafios corporais, entre outros, umas veem o desempenho das outras e já são capazes de fazer algumas avaliações sobre isso. Não leva muito tempo para que descubram quem são aqueles que têm mais familiaridade com o manuseio de uma bola, quem é que corre mais ou é mais lento e quem tem mais dificuldade em acertar um arremesso, por exemplo. Por isso, é fundamental que se tome cuidado com as discriminações e estigmatizações que possam ocorrer. Se, no início de sua escolaridade, a criança é tachada de incompetente por ter algum tipo de dificuldade, é improvável que supere suas limitações, que busque novos desafios e se torne mais competente. Nesse sentido, é função do professor dar oportunidade para que os alunos tenham uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas e respeitadas.

Um outro aspecto dessa mesma questão que merece destaque neste ciclo é a diferença entre as competências de meninos e meninas. Normalmente, por razões socioculturais, ao ingressar na escola, os meninos tiveram mais experiências corporais, principalmente no que se refere ao manuseio de bolas e em atividades que demandam força e velocidade. As meninas, por sua vez, tiveram mais experiências, portanto têm mais competência, em atividades expressivas e naquelas que exigem mais equilíbrio, coordenação e ritmo. Tradicionalmente, a Educação Física valoriza as capacidades e habilidades envolvidas nos jogos, nas quais os meninos são mais competentes, e a defasagem entre os dois sexos pode aumentar. Duas mudanças devem ocorrer para alterar esse quadro: primeiro, às meninas devem ser dadas oportunidades de se apropriarem dessas competências em situações em que não se sintam pressionadas, diminuídas, e tenham tempo para adquirir experiência; em segundo lugar, com a incorporação das atividades rítmicas e expressivas às aulas de Educação Física, os meninos poderão também desenvolver novas competências.

#### **Objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo**

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

- participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
- conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas);
- conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;
- organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.

#### **Conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo**

No primeiro ciclo, em função da transição que se processa entre as brincadeiras de caráter simbólico e individual para as brincadeiras sociais e regradas, os jogos e as brincadeiras privilegiados serão aqueles cujas regras forem mais simples. Jogos do tipo mãe-da-rua, esconde-esconde, pique bandeira, entre muitos outros, permitem que a criança vivencie uma



série de movimentos dentro de certas delimitações. Um compromisso com as regras inclui a aprendizagem de movimentos como, por exemplo, frear antes de uma linha, desviar de obstáculos ou arremessar uma bola a uma determinada distância.

É característica marcante desse ciclo a diferenciação das experiências e competências de movimento de meninos e meninas. Os conteúdos devem contemplar, portanto, atividades que evidenciem essas competências de forma a promover uma troca entre os dois grupos. Atividades lúdicas e competitivas, nas quais os meninos têm mais desenvoltura, como, por exemplo, os jogos com bola, de corrida, força e agilidade, devem ser mescladas de forma equilibrada com atividades lúdicas e expressivas nas quais as meninas, genericamente, têm uma experiência maior; por exemplo, lengalengas, pequenas coreografias, jogos e brincadeiras que envolvam equilíbrio, ritmo e coordenação.

Os jogos e atividades de ocupação de espaço devem ter lugar de destaque nos conteúdos, pois permitem que se amplie as possibilidades de se posicionar melhor e de compreender os próprios deslocamentos, construindo representações mentais mais acuradas do espaço. Também nesse aspecto, a referência é o próprio corpo da criança e os desafios devem levar em conta essa característica, apresentando situações que possam ser resolvidas individualmente, mesmo em atividades em grupo.

No plano especificamente motor, os conteúdos devem abordar a maior diversidade possível de possibilidades, ou seja, correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e rebater com diversas partes do corpo e com objetos, nas mais diferentes situações.

Cabe ainda ressaltar que essas explorações e experiências devem ocorrer inclusive individualmente. Equivale dizer que, no primeiro ciclo, é necessário que o aluno tenha acesso aos objetos como bolas, cordas, elásticos, bastões, colchões, alvos, em situações não-competitivas, que garantam espaço e tempo para o trabalho individual. A inclusão de atividades em circuitos de obstáculos é favorável ao desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais.

Ao longo do primeiro ciclo serão abordados uma série de conteúdos, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Tais conteúdos são referentes aos blocos explanados no item “Critérios de seleção e organização dos conteúdos” do presente documento, mas estão colocados de maneira integrada, sem divisões. Explicita-se a seguir a lista daqueles a serem trabalhados nesse ciclo que poderão ser retomados e aprofundados e/ou tornarem-se mais complexos nos ciclos posteriores:

- participação em diversos jogos e lutas, respeitando as regras e não discriminando os colegas;
- explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contextos extraescolares;
- participação e apreciação de brincadeiras ensinadas pelos colegas;
- resolução de situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor;
- discussão das regras dos jogos;
- utilização de habilidades em situações de jogo e luta, tendo como referência de avaliação o esforço pessoal;
- resolução de problemas corporais individualmente;
- avaliação do próprio desempenho e estabelecimento de metas com o auxílio do professor;
- participação em brincadeiras cantadas;
- criação de brincadeiras cantadas;
- acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo;
- apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;

- participação em danças simples ou adaptadas, pertencentes a manifestações populares, folclóricas ou de outro tipo que estejam presentes no cotidiano;
- participação em atividades rítmicas e expressivas;
- utilização e recriação de circuitos;
- utilização de habilidades (correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, chutar, girar, etc.) durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;
- desenvolvimento das capacidades físicas durante os jogos, lutas, brincadeiras e danças;
- diferenciação das situações de esforço e repouso;
- reconhecimento de algumas das alterações provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, mediante a percepção do próprio corpo.

### **Critérios de avaliação de Educação Física para o primeiro ciclo**

- Enfrentar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras. Pretende-se avaliar se o aluno demonstra segurança para experimentar, tentar e arriscar em situações propostas em aula ou em situações cotidianas de aprendizagem corporal.
  - Participar das atividades respeitando as regras e a organização
- Pretende-se avaliar se o aluno participa adequadamente das atividades, respeitando as regras, a organização, com empenho em utilizar os movimentos adequados à atividade proposta.
- Interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero
- Pretende-se avaliar se o aluno reconhece e respeita as diferenças individuais e se participa de atividades com seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando ajuda dos que têm mais competência.

### **SEGUNDO CICLO Ensino e aprendizagem de Educação Física no segundo ciclo**

No segundo ciclo é de se esperar que os alunos já tenham incorporado a rotina escolar, atuem com maior independência e dominem uma série de conhecimentos. No que se refere à Educação Física, já têm uma gama de conhecimentos comum a todos, podem compreender as regras dos jogos com mais clareza e têm mais autonomia para se organizar. Desse modo, podem aprofundar e também fazer uma abordagem mais complexa daquilo que sabem sobre os jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e ginásticas.

Já devem ter consolidado um repertório de brincadeiras e jogos que deverá ser transformado e ampliado. A possibilidade de compreensão das regras do jogo é maior, o que permite que percebam as funções que elas têm, de modo a sugerir alterações para tornar os jogos e brincadeiras mais desafiantes. É comum nesse ciclo que as crianças comecem a organizar as atividades e brincadeiras vivenciadas nas aulas de Educação Física em horários de recreio e de entrada e saída da escola.

A compreensão das regras e a autonomia para a organização das atividades permitem ainda que os aspectos estratégicos dos jogos passem a fazer parte dos problemas a serem resolvidos pelo grupo e, nesse sentido, o professor pode interromper os jogos em determinados momentos, solicitando uma reflexão e uma conversa sobre qual estratégia mais adequada para cada situação, auxiliando assim para que novos aspectos tornem-se observáveis.

O grau de dificuldade e complexidade dos movimentos pode aumentar — um pouco mais específicos, com desafios que visem um desempenho mais próximo daquele requerido nas atividades corporais socialmente construídas. Por exemplo, correr quicando uma bola de basquete, saltar e

arremessar em suspensão, receber em deslocamento, chutar uma bola de distâncias mais longas, etc.

Em relação à utilização do espaço e à organização das atividades, deve-se lançar mão de divisões em pequenos grupos (por habilidade, afinidade pessoal, conhecimentos específicos, idades), alternando-as com situações coletivas de toda a classe. Por exemplo: a quadra — ou o espaço disponível — pode ser dividida em quatro partes, nas quais os subgrupos trabalhem com atividades diferenciadas. Isso permite que os alunos tenham tempo de experimentar determinados movimentos, treiná-los, perceber seus avanços e dificuldades, criar novos desafios para si mesmos, etc.

O conhecimento e o controle do corpo permite que comecem a monitorar seu desempenho, adequando o grau de exigência e de dificuldade de algumas tarefas. Podem também, pela percepção do próprio corpo, começar a compreender as relações entre a prática de atividades corporais, o desenvolvimento das capacidades físicas e os benefícios que trazem à saúde.

Nessa etapa da escolaridade a apreciação das mais diversas manifestações da cultura corporal pode ocorrer com a incorporação de mais aspectos e detalhes. Ao assisti-las, os alunos podem apreciar a beleza, a estética, discutir o contexto de sua produção, avaliar algumas técnicas e estratégias, observar os padrões de movimento, entre inúmeras outras possibilidades. Podem, principalmente, aprender a contemplar essa diversidade e perceber as inúmeras opções que existem, tanto para praticar como para apreciar.

A questão das discriminações e do preconceito deve abarcar dimensões mais amplas do que as da própria classe. Ao se tratar das manifestações corporais das diversas culturas, deve-se salientar a riqueza da diferença e a dimensão histórico-social de cada uma.

Se tiver havido um trabalho para diminuir as diferenças entre as competências de meninos e meninas no primeiro ciclo, o desempenho será quantitativamente mais semelhante. Nesse momento, também, as crianças estão mais cientes das diferenças entre os sexos; portanto, há que se tomar cuidado em relação às estereotípias, principalmente no que se refere aos tipos de movimento tradicionalmente considerados.

Depois de um período em que têm mais interesse em se relacionar com as crianças de seu próprio sexo, no segundo ciclo meninos e meninas voltam a se aproximar. Antes dos meninos, as meninas começam a sofrer as alterações físicas e psicológicas da puberdade e do início da adolescência. Iniciam-se os primeiros namoros, as primeiras aproximações, num momento em que convivem a necessidade de se exibir corporalmente e, simultaneamente, a vergonha de expor seu corpo e seu desempenho. É importante que o professor esteja atento a isso, buscando responder às questões sobre a puberdade que venham a surgir, interpretando atitudes de vergonha, receio e insegurança como manifestações desse momento, tomando cuidado para não expor seus alunos a situações de constrangimento, humilhação ou qualquer tipo de violência.

### Objetivos de Educação Física para o segundo ciclo

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

- participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não violenta;
- conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades

corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde;

- conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não-preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais;
- organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível;
- analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo.

### Conteúdos de Educação Física para o segundo ciclo

Os conteúdos abordados para o segundo ciclo serão, na realidade, desdobramentos e aperfeiçoamentos dos conteúdos do ciclo anterior.

As habilidades e capacidades podem receber um tratamento mais específico, na medida em que os alunos já reúnem condições de compreender determinados recortes que podem ser feitos ao analisar os tipos de movimento envolvidos em cada atividade. É possível sugerir brincadeiras e jogos em que algumas habilidades mais específicas sejam trabalhadas, dentro de contextos significativos. É possível ainda solicitar que as crianças criem brincadeiras com esse objetivo.

As habilidades corporais devem contemplar desafios mais complexos. Por exemplo, correrquicar uma bola, saltar-arremessar, saltar-rebater, girar-saltar, equilibrar objetos-correr.

Em relação à percepção do corpo os alunos podem fazer análises simples, percebendo a própria postura e os movimentos em diferentes situações do cotidiano, buscando encontrar aqueles mais adequados a cada momento. Perceber as características de movimento de sua coletividade, por meio da observação e do conhecimento da história local é um trabalho que pode ser desenvolvido junto com os conteúdos de História, Geografia e Pluralidade Cultural.

Nas atividades rítmicas e expressivas é possível combinar a marcação do ritmo com movimentos coordenados entre si. As manifestações culturais da própria coletividade ou aquelas veiculadas pela mídia podem ser analisadas a partir de alguns conceitos de qualidade de movimento como ritmo, velocidade, intensidade e fluidez; podem ser aprendidas e também recriadas. Da mesma forma, as noções de simultaneidade, sequência e alternância poderão também subsidiar a aprendizagem e a criação de pequenas coreografias.

As crianças geralmente estão muito motivadas pelo esportes porque os conhecem por meio da mídia e pelo convívio com crianças mais velhas e adultos. Por isso, os jogos pré-desportivos e os esportes coletivos e individuais podem predominar nesse ciclo.

A construção das noções de espaço e tempo se desenvolverá em conjunto com as aquisições feitas no plano motor; localização no espaço já não é mais tão egocentrada, podendo incluir o ponto de vista dos outros, o que permite a realização de antecipações mentais a partir da análise de trajetórias e de cálculos de deslocamento de pessoas e objetos.

De posse desses instrumentos, a análise e a compreensão das regras mais complexas e das estratégias de jogo tornam-se um conhecimento que ajuda a criança a jogar melhor e a ampliar suas possibilidades de movimento.

As informações sobre aspectos históricos, contextos sociais em que os jogos foram criados, as regras e as estratégias básicas de cada modalidade podem e devem ser abordados. A reflexão, a apreciação e a crítica desses aspectos passam a ser incluídas como conteúdos, o que pode ser feito a partir das informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Ao longo do segundo ciclo serão abordados conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Como no primeiro ciclo, os conteúdos estão integrados e não separados por blocos. Explicita-se a seguir a lista daqueles que continuam a ser abordados além dos que deverão começar a ser desenvolvidos nesse ciclo e poderão ser aprofundados e/ou tornarem-se mais complexos nos ciclos posteriores:

- participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas;
- observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas ou mais novas;
- expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas;
- apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos;
- reflexão e avaliação de seu próprio desempenho e dos demais, tendo como referência o esforço em si, prescindindo, em alguns casos, do auxílio do professor;
- resolução de problemas corporais individualmente e em grupos;
- participação na execução e criação de coreografias simples;
- participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano;
- apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
- valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero;
- acompanhamento de uma dada estrutura rítmica com diferentes partes do corpo, em coordenação;
- participação em atividades rítmicas e expressivas;
- análise de alguns movimentos e posturas do cotidiano a partir de elementos socioculturais e biomecânicos;
- percepção do próprio corpo e busca de posturas e movimentos não prejudiciais nas situações do cotidiano;
- utilização de habilidades motoras nas lutas, jogos e danças;
- desenvolvimento de capacidades físicas dentro de lutas, jogos e danças, percebendo limites e possibilidades;
- diferenciação de situações de esforço aeróbico, anaeróbico e repouso;
- reconhecimento de alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, provocadas pelo esforço físico, tais como excesso de excitação, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor.

#### **Critérios de avaliação de Educação Física para o segundo ciclo**

- Enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa

Pretende-se avaliar se o aluno aceita as limitações impostas pelas situações de jogo, tanto no que se refere às regras quanto no que diz respeito à sua possibilidade de desempenho e à interação com os outros. Espera-se que o aluno tolere pequenas frustrações, seja capaz de colaborar com os colegas, mesmo que estes sejam menos competentes, e participe do jogo com entusiasmo.

- Estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva

Pretende-se avaliar se o aluno reconhece que os benefícios para a saúde decorrem da realização de atividades corporais regulares, se tem critérios para avaliar seu próprio avanço e se nota que esse avanço decorre da perseverança.

- Valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem

Pretende-se avaliar se o aluno reconhece que as formas de expressão de cada cultura são fontes de aprendizagem de diferentes tipos de movimento e expressão. Espera-se também que o aluno tenha uma postura receptiva, não discrimine produções culturais por quaisquer razões sociais, étnicas ou de gênero.

### **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

#### **Introdução**

No ensino tradicional todas as áreas do conhecimento tratavam do intelecto e a aula de Educação Física tratava exclusivamente das questões ligadas ao corpo e ao movimento. Entretanto, no que diz respeito à concepção de aprendizagem, tanto a Educação Física como as demais áreas do currículo partiam dos mesmos princípios e estruturavam sua metodologia de ensino na repetição, memorização e reprodução de conhecimentos e comportamentos.

Se aprender Matemática consistia em repetir fórmulas até decorá-las, aprender Educação Física consistia em repetir exercícios mecânicos e padronizados e reproduzir gestos estereotipados. Mesmo em atividades como a dança, a metodologia utilizada dava mais ênfase ao aspecto técnico em si do que ao aspecto expressivo.

Dentro do universo de conhecimentos que a Educação Física procura abordar, quando a metodologia utilizada é a de ensino por condicionamento, o resultado é uma aprendizagem restrita e limitada. Isso ocorre basicamente por dois motivos: o movimento corporal não pode ser esvaziado ou fragmentado a ponto de perder seu significado pessoal, social e cultural, e o movimento corporal deve refletir uma intenção do sujeito e não depender exclusivamente de um estímulo externo.

Por exemplo: ao sistematizar a aprendizagem do basquete, a metodologia consistia em eleger os movimentos mais comuns, mais frequentes nesse esporte (chamados “fundamentos”) e treiná-los em separado, visando uma automatização, na equivocada esperança de que bastava ao aluno conhecer os “pedaços” do movimento presente nessa modalidade para poder praticá-la. Fazendo uma rudimentar analogia com a alfabetização, seria acreditar que decorar as letras e as sílabas fosse condição suficiente para se aprender a ler e a escrever. Na situação de jogo, os movimentos de arremessar, passar, receber e bater a bola acontecem num contexto dinâmico de deslocamentos, de coordenação de trajetórias da bola e dos jogadores, em que cada movimento precisa ser executado em função de uma situação específica que contém muitas variáveis. Quando fora desse contexto, a repetição pura e simples perde o sentido, torna-se enfadonha e cansativa e não necessariamente promove um aprimoramento do desempenho na situação de jogo.

Além disso, os exercícios ocupavam a maior parte da aula, sendo reservados os dez minutos finais para a prática do jogo, mesmo assim condicionado ao grau de organização e disciplina que o grupo demonstrasse durante a aula. Ou seja, muitas vezes nem mesmo uma pequena prática contextualizada do que havia sido treinado era possibilitada.

O resultado prático dessa metodologia é de conhecimento de todos: um processo de seleção dos indivíduos aptos (legitimando uma concepção fortemente inatista), produzindo um grande contingente de frustrados em relação às próprias capacidades e habilidades corporais. Mesmo as atividades de caráter expressivo como a dança eram consideradas sob a ótica do preconceito e da marginalidade e, muitas vezes, quando ensinadas repetiam as mesmas fórmulas seletivas de ensino e aprendizagem.

A presente proposta firma-se numa concepção de aprendizagem que parte das situações globais, amplas e diversificadas em direção às práticas corporais sociais mais significativas, que exigem movimentos mais específicos, precisos e sistematizados. É necessário ainda incluir no processo de aprendizagem, para além das questões relativas ao movimento em si, os contextos pessoais, culturais e sociais em que ele ocorre, para que a ação corporal adquira um significado que extrapole a própria situação escolar.

A justificativa da presença da Educação Física no ensino tem sido vinculada à formação do homem integral, que ocorreria por meio do exercício físico e da disciplina do corpo. Entretanto, na prática, a amplitude das questões referentes às relações entre o corpo e a mente, dentro de um contexto sociocultural, não foram amplamente abordadas. Falava-se de “enobrecer o caráter”, mas não existiam conteúdos dentro das aulas que tratassem desse assunto. Pregava-se que o esporte afastava o indivíduo das drogas, mas não se abordava esse assunto na sua dimensão afetiva, psicológica, política, econômica ou sociocultural. Separavam-se meninos e meninas para a prática esportiva ou ginástica, considerando apenas as diferenças de rendimento físico, sem questionar se não haveria situações em que a diferença entre os sexos pudesse ser enfocada de maneira proveitosa. Alardeava-se o mérito quase exclusivo dos esportes na integração social, mas não se enxergavam os alunos que ficavam excluídos por não terem capacidades a priori, sendo que era função da própria área promover essas capacidades.

Sabe-se, hoje, que exercitar ou disciplinar o corpo não resulta obrigatoriamente na formação completa do ser humano. Sabe-se, por exemplo, que o caráter pode ser corrompido pelas glórias do esporte, favorecendo a atitude de obter a vitória a qualquer custo e até mesmo com o uso de drogas. Sabe-se, ainda, que a integração social pode transformar-se em desintegração, com guerras entre torcidas e brigas dentro de campos e quadras.

Nesse sentido, a presente proposta aborda a complexidade das relações entre corpo e mente num contexto sociocultural, tem como princípio a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o objetivo de desenvolver as potencialidades, num processo democrático e não seletivo. Assim, nas aulas de Educação Física o professor deverá sempre contextualizar a prática, considerando as suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos seus alunos possam aprender e se desenvolver.

### **Orientações gerais**

#### **ORGANIZAÇÃO SOCIAL DAS ATIVIDADES E ATENÇÃO À DIVERSIDADE**

Se um dos objetivos da educação é ajudar as crianças a conviverem em grupo de maneira produtiva, de modo cooperativo, é preciso proporcionar situações em que aprender a dialogar, a ouvir o outro, ajudá-lo, pedir ajuda, trocar ideias e experiências, aproveitar críticas e sugestões sejam atitudes possíveis de serem exercidas. Levando em conta o fato de que as experiências e competências corporais são muito diversificadas, não se pode querer que todo o grupo realize a mesma tarefa, ou que uma atividade resulte numa mesma aprendizagem para todos.

Deve-se, portanto, favorecer a troca de repertórios e os procedimentos de resolução de problemas de movimento, fazendo uso de variadas formas de organização das atividades. Por exemplo, ao se organizar uma aula em que o conteúdo gire em torno do voleibol, pode-se dividir a classe em três grupos, tendo como critério o grau de habilidade dos alunos. Um grupo com os mais hábeis, outro com os médios e outro com os menos hábeis. Essa organização permite ao professor visualizar em que ponto estão as habilidades de cada grupo e

propor um desafio adequado para cada um. Além disso, aqueles que têm menos habilidade podem arriscar algumas tentativas sem se exporem frente ao grupo dos mais habilidosos. Numa aula posterior com a mesma classe, o professor pode dividir o grupo, usando os mais hábeis como “cabeças de chave”, distribuindo-os entre os três grandes grupos. Nessa situação, a natureza da aprendizagem estará vinculada à troca de informações e à cooperação, e na tentativa de se superar, enfrentando um grau maior de desafio, as crianças podem avançar nas suas conquistas.

Tendo ainda como referência a diversidade que as crianças apresentam em relação às competências corporais, um outro aspecto a ser considerado na organização das atividades deve ser o de contemplar essa mesma diversidade valorizando as diferenças. Ao distribuir, ao longo do planejamento, atividades com ênfase nas capacidades de equilíbrio, força, velocidade, coordenação, agilidade e ritmo de forma equitativa, ou que exijam que diferentes habilidades sejam colocadas em prática, o professor viabiliza que as características individuais sejam valorizadas.

A diversidade de competências corporais a serem consideradas inclui a facilidade e a dificuldade para lidar com situações estratégicas, de simulação, de cooperação, de competição, entre outras.

O trabalho em duplas e grupos, em que a cooperação seja fundamental e haja coordenação de diferentes competências é algo valioso para se perceber que todos, sem exceção, têm algum tipo de conhecimento.

As atividades de caráter expressivo constituem um outro recurso para atender a diversidade de competências no processo de ensino e aprendizagem. Incluir as experiências e conhecimentos que as crianças têm de dança é extremamente interessante por se tratar de um contexto em que a ênfase não está na competição.

A consideração das diversidades de conhecimento promove, em última análise, a construção de um estilo pessoal de exercer as práticas da cultura corporal propostas como conteúdos.

#### **DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS**

Particularmente no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas deve-se ter um cuidado especial. Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados. As habilidades com a bola, por exemplo, um dos objetos centrais da cultura lúdica, estabelecem-se com a possibilidade de prática e experiência com esse material. Socialmente essa prática é mais proporcionada aos meninos que, portanto, desenvolvem-se mais do que meninas e, assim, brincar com bola se transforma em “brincadeira de menino”.

O raciocínio inverso também poderia ser feito, pois existem habilidades que as meninas acabam por aperfeiçoar em função de uma maior experiência; mas o fundamental é que existe um estilo diferenciado entre meninos e meninas, como também existe entre diferentes pessoas de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva. São modos diferentes de ser e atuar que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos.

As intervenções didáticas podem propiciar experiências de respeito às diferenças e de intercâmbio: dividir um grupo de primeiro ciclo em trios, cada um deles contendo pelo menos uma menina, e colocar para elas a tarefa de ensinar uma sequência do jogo de elástico; ou ainda atribuir aos meninos o papel de técnicos num jogo de futebol disputado por times de meninas.



## COMPETIÇÃO & COMPETÊNCIA

Nas atividades competitivas as competências individuais se evidenciam e cabe ao professor organizá-las de modo a democratizar as oportunidades de aprendizagem. É muito comum acontecer, em jogos pré-desportivos e nos esportes, que as crianças mais hábeis monopolizem as situações de ataque, restando aos menos hábeis os papéis de defesa, de goleiro ou mesmo a exclusão. O professor deve intervir diretamente nessas situações, promovendo formas de rodízio desses papéis, criando regras nesse sentido. Por exemplo, a cada ponto num jogo de pique-bandeira, o grupo de crianças que ficou no ataque deve trocar de posição com o grupo que ficou na defesa, ou simplesmente observando a regra do rodízio do voleibol, que foi instituída exatamente com esse propósito. Cabe ainda ao professor localizar quais as competências corporais em que alguns alunos apresentem dificuldades e promover atividades em que possam avançar.

É utópico pretender que todos os avanços de aprendizagem sejam homogêneos e simultâneos entre os alunos, uma vez que a diversidade traduz uma realidade de histórias de vivências corporais, interesses, oportunidades de aprimoramento fora da escola e o convívio em ambientes físicos diferenciados. A aula de Educação Física, para alcançar todos os alunos, deve tirar proveito dessas diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente.

Ao longo da escolaridade fundamental ocorre, em paralelo com a possibilidade de ampliação das competências corporais, um processo de escolha cada vez mais independente por parte do aluno, de quais competências satisfazem suas necessidades de movimento para a construção de seu estilo pessoal.

O que se quer ressaltar é que as atividades competitivas realizadas em grupos ou times constituem uma situação favorável para o exercício de diversos papéis, estilos pessoais, e, portanto, numa situação que promove um melhor conhecimento e respeito de si mesmo e dos outros.

Essa construção, que envolve estilos e preferências pessoais, torna-se mais complexa à medida que as possibilidades de reflexão sobre as competências pessoais e coletivas se ampliam e as situações competitivas sejam compreendidas como um jogo de cooperação de competências.

## PROBLEMATIZAÇÃO DAS REGRAS

Geralmente os alunos conhecem as regras do convívio escolar, mas pouco compreendem a sua natureza, o modo e as razões pelas quais foram estabelecidas.

No caso da Educação Física existe a possibilidade de se abordar diferentes jogos e atividades e se discutirem as regras em conjunto com os alunos, tentando encontrar as razões que as originaram, propondo modificações, testando-as, repensando sobre elas e assim por diante. A compreensão das normas que pode advir daí é completamente diferente de quando as regras são consideradas absolutas, inquestionáveis e imutáveis.

Os jogos, esportes e brincadeiras são contextos favoráveis para a intervenção do professor nesse sentido, por várias razões. A primeira delas diz respeito ao próprio desenvolvimento dos conhecimentos relativos à cultura corporal. Mover-se dentro de limites espaciais, gestuais, de relação com objetos e com os outros constitui um problema a ser resolvido, ou seja, não é qualquer tipo de movimento que vale, mas um certo tipo que se ajuste àquelas delimitações que a regra impõe.

Nos jogos pré-desportivos e nas brincadeiras, nem sempre as regras preveem regulamentação para todas as situações que surgem; nesses casos, é necessário discutir e legislar a respeito e essa prática deve ser incentivada pelo professor.

Além disso, as regras dos jogos podem ser adaptadas para diferentes situações e contextos. Numa situação recreativa pode-se considerar válida uma série de movimentos e procedimentos que, numa situação de competição, não seriam adequados.

## USO DO ESPAÇO

Sabe-se que na realidade das escolas brasileiras os espaços disponíveis para a prática e a aprendizagem de jogos, lutas, danças esportes e ginásticas não apresentam a adequação e a qualidade necessárias. Alterar esse quadro implica uma conjugação de esforços de comunidade e poderes públicos.

Essa situação, no entanto, não exclui a possibilidade de uma potencialização de uso dos espaços já disponíveis.

Mesmo que não se tenha uma quadra convencional, é possível adaptar espaços para as aulas de Educação Física. As crianças fazem isso cotidianamente e é comum vê-las jogando gol-a-gol na porta de aço de uma garagem, ou usando um portão como rede para um jogo de voleibol adaptado. O professor pode utilizar um pátio, um jardim, um campinho, dentro ou próximo à escola, para realizar as atividades de Educação Física.

Estender cordas entre árvores, para que as crianças se pendurem e se equilibrem, ou organizem voleibol em pequenos grupos, pendurar pneus e aros nas árvores para funcionarem como alvos em jogos de arremesso e basquete em pequenos grupos, utilização de desníveis de terreno como parte dos circuitos com materiais diversos e obstáculos são sugestões de formas de utilização do espaço físico.

Mesmo em se tratando de quadras convencionais, o professor pode e deve, conforme a exigência da situação, dividi-las de diferentes formas, possibilitando a execução de atividades de natureza diferenciada, simultaneamente.

## CONHECIMENTOS PRÉVIOS

As crianças, ao iniciarem o ensino fundamental, trazem de sua experiência pessoal uma série de conhecimentos relativos ao corpo, ao movimento e à cultura corporal. Partindo disso, a escola deve promover a ampliação desses conhecimentos, permitindo sua utilização em situações sociais. O professor deve criar situações que coloquem esses conhecimentos em questão, ou seja, situações que solicitem da criança a resolução de um problema, seja no plano motor, na organização do espaço e do tempo, na utilização de uma estratégia ou na elaboração de uma regra.

Na prática, representa fazer o seguinte: ao constatar que uma conduta corporal é exercida de uma forma estável e segura pelas crianças, o professor deve interferir, criando uma pequena dificuldade, um obstáculo a ser superado, que mobilize os conhecimentos disponíveis ao sujeito e solicite uma reorganização deles. Por exemplo: se um grupo de crianças consegue pular corda com segurança e eficiência, o professor pode solicitar, como desafio, que as crianças entrem na corda pelo lado oposto, ou ainda que os saltos sejam realizados em duplas, trios e pequenos grupos.

## APRECIACÃO/CRÍTICA

Assistir a jogos de futebol, olimpíadas, apresentações de dança, capoeira, entre outros, é uma prática muito corrente fora da escola; entretanto, dentro das aulas de Educação Física isso não acontece.

Ao se apreciarem essas diferentes manifestações da cultura corporal, o aluno poderá não só aprender mais sobre corpo e movimento de uma determinada cultura, como também a valorizar essas manifestações.

O professor, portanto, poderá criar situações em que a atividade seja assistir e comentar os diferentes movimentos, estratégias, posturas, etc. Isso pode ser feito assistindo a vídeos, televisão ou mesmo pessoas da própria comunidade

escolar: alunos de outras classes, professores ou os próprios pais.

Prestar atenção aos próprios colegas em ação também é uma situação interessante. O professor, em todas essas ocasiões, deve, juntamente com seus alunos, pontuar quais os aspectos que devem ser observados, para que depois se façam comentários, sistematizando o que pode ser aprendido e contribuindo com aqueles que foram assistidos.

É possível que uma pessoa goste de praticar um ou outro esporte, fazer uma ou outra atividade física; entretanto, apreciar é algo que todos podem fazer e amplia as possibilidades de lazer e diversão.

A crítica está bastante vinculada à apreciação; entretanto, trata-se de uma avaliação mais voltada à questão da mídia.

Nesse sentido, o professor pode questionar a forma como os meios de comunicação apresentam padrões de beleza, saúde, estética, bem como aspectos éticos. Assim, pode, por exemplo, fazer leituras dos cadernos esportivos e discutir termos como “inimigos”, “guerra”, “batalha de morte”, que são empregados para descrever jogos entre dois times ou seleções e quais as implicações dessa utilização. Pode também pesquisar os tipos físicos em evidência nas propagandas, novelas, etc., e sua relação com o consumo de produtos e serviços.

**Resolução CNE/CEB Nº  
1/00 e Parecer CNE/CEB Nº  
11/00 - Diretrizes  
Curriculares Nacionais para a  
Educação de Jovens e Adultos.**



**RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000<sup>13</sup>**

*Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.*

*O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000,*

**RESOLVE:**

*Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.*

*Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.*

*§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extraescolares na sociedade civil.*

*§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.*

*Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.*

*Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.*

*Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.*

*Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:*

*I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;*

*II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;*

*III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.*

*Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.*

*Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos. Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.*

*Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.*

<sup>13</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 21/05/2018 às 15h15min.

*Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.*

*§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.*

*§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino ou seja, 17 anos completos.*

*Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.*

*Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.*

*Art. 10. No caso de cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.*

*Art. 11. No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.*

*Art. 12. Os estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.*

*Art. 13. Os certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais.*

*Art. 14. A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.*

*Art. 15. Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são corresponsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.*

*Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:*

*a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.*

*b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.*

*Art. 16. As unidades ofertantes desta modalidade de educação, quando da autorização dos seus cursos, apresentarão*

*aos órgãos responsáveis dos sistemas o regimento escolar para efeito de análise e avaliação.*

*Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.*

*Art. 17. A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:*

*I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;*

*II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;*

*III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;*

*IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.*

*Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.*

*Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.*

*Art. 19. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.*

*Art. 20. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o Art. 26 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.*

*§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.*

*§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.*

*§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.*

*Art. 21. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os Art. 26 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.*

*§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos.*

*§ 2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.*

*§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.*

*Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências,*

*inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.*

*Art. 23. Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas.*

*Parágrafo único. Na sua divulgação publicitária e nos documentos emitidos, os cursos e os estabelecimentos capacitados para prestação de exames deverão registrar o número, o local e a data do ato autorizador.*

*Art. 24. As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99.*

*Parágrafo único. Aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de educação de jovens e adultos, será admitido o aproveitamento destes estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.*

*Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.*

**FRANCISCO APARECIDO CORDÃO**  
Presidente da Câmara de Educação Básica

### **Questões**

**01. (Prefeitura de Goiana/PE - Professor - Educação Infantil - IPAD)** A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, considera que:

(A) os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, devem obedecer aos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

(B) as iniciativas devem ser governamentais e se desenvolverem sob a forma de processos formativos intraescolares na sociedade jurídica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

(C) a autonomia dos sistemas de ensino quanto à definição, estrutura e duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos deverá ser independente das diretrizes curriculares nacionais.

(D) a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória deverá ser de cinco aos dezesseis anos completos.

(E) a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio deve ser a de quinze anos completos.

**02. (Prefeitura de Unaí/MG - Pedagogo - COTEC)** Nos termos da Resolução CNE/CEB nº 01/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é CORRETO afirmar:

(A) Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades, se obtidos em processos formativos extraescolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecendo-se às respectivas diretrizes curriculares nacionais, pela mesma instituição que oferece o curso.

(B) Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extraescolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, exceto para a educação profissional de nível técnico.

(C) Os históricos escolares e declarações de conclusão de cursos supletivos realizados em escolas regulares deverão ser expedidos pela Superintendência Regional de Ensino.

(D) No caso de cursos semipresenciais e a distância, os alunos poderão ser avaliados para fins de certificados de conclusão na mesma instituição que ofereceu o curso, ainda que esta não pertença ao sistema oficial de ensino.

**03. (IF/RJ - Pedagogo)** A Resolução CNE/CEB Nº 1/00, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, prevê que a formação inicial e continuada de profissionais para Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiadas em alguns princípios, EXCETO o que preconiza

(A) a investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas.

(B) o ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica.

(C) a transmissão de conhecimentos de forma fragmentada e deslocada do contexto social do educando.

(D) o desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática.

(E) a utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

**04. (IF/SP - Professor)** Segundo a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, podemos dizer que não é verdadeira a alternativa:

(A) As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

(B) As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

(C) Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

(D) É permitida, em casos específicos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.

(E) Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino ou seja, 17 anos completos.

### **Gabarito**

**01.A / 02.A / 03.C / 04.D**



**Resolução CNE/CEB Nº  
2/01 e Parecer CNE/CEB nº  
17/01 - Diretrizes  
Curriculares Nacionais para a  
Educação Especial na  
Educação Básica. Resolução  
CNE/CEB nº 7 e Parecer  
CNE/CEB nº 11/2010 -  
Diretrizes Curriculares  
Nacionais para BRASIL**



Prezado candidato, a Resolução CNE/CEB nº 7 e Parecer CNE/CEB nº 11/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para BRASIL, foi tratada no tópico "**BRASIL. Resolução CNE/CEB 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, 2010.**".

**RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001<sup>14</sup>**

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea "c", da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir

a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I- a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II- a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III- o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I- a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II- o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III- a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

<sup>14</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 21/05/2018 às 15h21min.

I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II- distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III- flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V- serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI- condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII- sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII- temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX- atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Art. 9º As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos.

§1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente,

com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

§1º As escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento.

§2º Nas escolas especiais, os currículos devem ajustar-se às condições do educando e ao disposto no Capítulo II da LDBEN.

§3º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente quanto à transferência do aluno para escola da rede regular de ensino, com base em avaliação pedagógica e na indicação, por parte do setor responsável pela educação especial do sistema de ensino, de escolas regulares em condição de realizar seu atendimento educacional.

Art. 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§1º Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

§2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§1º As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§ 2º As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho.

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I- formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Art. 20. No processo de implantação destas Diretrizes pelos sistemas de ensino, caberá às instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em regime de colaboração, o estabelecimento de referenciais, normas complementares e políticas educacionais.

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001.

Art. 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica

### Questões

**01. (IF/SP - Professor - Pedagogia - IF-SP).** A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Sobre esta resolução, assinale a alternativa que contempla, de forma correta, o conceito de educação especial trazido pelo referido documento.

(A) Por educação especial, forma de atendimento aos alunos deficientes, entende-se um processo educacional



definido pela escola que assegure aulas e projetos especiais, organizados institucionalmente para educar as crianças que não são consideradas normais, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

(B) Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por escolas especiais que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para atender crianças com necessidades educacionais especiais e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação infantil e no ensino fundamental, nos termos da lei.

(C) Por educação especial, um sistema de educação escolar próprio e especial, entende-se um processo educacional definido pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais de educação que assegure educação especial, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a alfabetização de todos e promover o desenvolvimento habilidades motoras e sociais dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, na educação infantil e no ensino fundamental, nos termos da lei.

(D) Por educação especial, modalidade de atendimento de escolas e professores, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente formar os professores para que eles possam atender as crianças com necessidades educacionais especiais. Que a escola especial possa substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

(E) Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

**02. (Prefeitura de Nilópolis/RJ - Auxiliar de Educação Infantil - FUNCEFET).** A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em relação ao atendimento escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é correto afirmar que ele terá início na educação

(A) infantil, somente nas pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie a necessidade de atendimento educacional especializado.

(B) fundamental, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie a necessidade de atendimento educacional especializado.

(C) infantil, nas creches e pré-escolas especificamente preparadas para o atendimento educacional especializado, em substituição aos serviços educacionais comuns.

(D) infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie a necessidade de atendimento educacional especializado.

**03.** Analise a proposição abaixo e assinale certo ou errado:

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

( ) Certo

( ) Errado

**04.** Os professores especializados em educação especial deverão comprovar complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuarem apenas nos anos finais do ensino fundamental.

( ) Certo

( ) Errado

**Gabarito**

**01.E / 02.D / 03.Certo / 04.Errado**

**Resolução CNE/CP Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004 - o Ensino Fundamental de 9 anos. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (anexo o Parecer CNE/CP nº 3/2004).**



**RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004.<sup>15</sup>**

*O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:*

*Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.*

*§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.*

*§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.*

*Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações,*

<sup>15</sup> <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em 21/05/2018 às 18h33min.



princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e 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 nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

### **Questões**

**01. (IF/SP - Professor - Biologia)** De acordo com a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é correto afirmar que:

(A) A referida Resolução deve ser observada apenas por instituições de ensino públicas, excluindo-se as entidades privadas.

(B) As Instituições de Ensino Superior devem incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

(C) O disposto na Resolução não é de observância obrigatória pelas instituições de ensino, servindo apenas a título de recomendação ou sugestão.

(D) A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à cultura africana apenas.

(E) A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana serão desenvolvidos por meio de um componente curricular específico a ser incluído nos currículos.

**02. (SEDUC/AM - Professor - História - FGV).** O Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2004, resolução que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

O conjunto de diretrizes estabelecido, pautado em marcos legais anteriores (como a Lei nº 10.639, de 2003), especificou que

(A) a Educação das Relações Étnico-Raciais teria como meta a valorização da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, visando à construção de uma efetiva democracia racial.

(B) o cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares seria obrigatório, passando a ser considerado na avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

(C) a exclusividade da Educação das Relações Étnico-Raciais como componentes curriculares de História do Brasil, visando à efetivação da aplicação sistemática dos termos da Lei nº 10.639/2003.

(D) a avaliação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas deveria ser feita em atividades periódicas, comunicando-se o resultado de tais atividades ao Movimento Negro.

(E) o reconhecimento das raízes africanas da nação brasileira deveria ser garantido como elemento primordial na formação da identidade nacional, em detrimento de indígenas, europeus e asiáticos.

**03. (MEC - Analista Processual - Regulação da Educação Superior - CESPE).** O Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com base nesse instrumento legal, julgue o item seguinte.

Ao estabelecer as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, a referida resolução concebe que essa educação deve estar voltada para a produção do conhecimento, a formação de posturas, valores e atitudes que possam garantir o respeito aos direitos e a valorização da cultura afro-brasileira.

( ) Certo

( ) Errado

**Gabarito**

**01.B / 02.B / 03.Errado**

**BRASIL. Secretaria de  
Direitos Humanos da  
Presidência da República.  
Caderno de Educação e  
Direitos Humanos. Educação  
em direitos humanos:  
Diretrizes Nacionais. Brasília:  
Coordenação Geral de  
Educação em SDH/PR,  
Direitos Humanos, Secretaria  
Nacional de Promoção e  
Defesa dos Direitos Humanos,  
2013.**



#### **Introdução**

Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos Ministério da Educação Ministério da Justiça Organização das Nações Unidas Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos Programa Nacional de Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Secretaria de Direitos Humanos Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Direitos Humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à

alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros.

São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. Todavia, para os Direitos Humanos atingirem patamar de norma, foi necessário um processo histórico, político e social. Inúmeras lutas se travaram com o objetivo de retirar o homem da violência e da opressão.

Ao visualizar o mundo atual com tantas disparidades, em que a busca desenfreada pelo poder e a coisificação das pessoas são tangíveis, a cultura e a Educação em Direitos Humanos podem configurar-se como possibilidades para transformar essa realidade.

A educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia.

Antes de tudo, é indispensável que se reconheça que a educação é um direito humano, garantido pela Constituição Federal em seus Artigos 205 a 214. O texto constitucional é claro ao dispor que é dever da nação proporcionar educação a todos.

As instituições de ensino, desde escolas básicas até as de ensino superior, devem direcionar seus projetos pedagógicos para os direitos humanos, preocupando-se não só com os conteúdos voltados para o letramento, mas também com a formação do caráter e da personalidade das pessoas.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) enquanto uma proposta de política pública foi fomentada no cenário nacional com a instituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH e posteriormente com a elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH em 2003, em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004).

Esse plano é um instrumento orientador e fomentador de ações educativas no âmbito da Educação em Direitos Humanos com o propósito de nortear a formação de sujeitos de direitos, voltados para os reais compromissos sociais.

Para que seja consolidada, a Educação em Direitos Humanos necessita da participação dos profissionais do ensino, da sociedade civil, dos agentes e representantes políticos. A EDH trabalha com a orientação de crianças, jovens e adultos para que assumam suas responsabilidades enquanto cidadãos, promovendo o respeito entre as pessoas e suas diferenças; fazendo com que reconheçam seus direitos e defendam os direitos dos outros.

A implementação da EDH é um projeto que exige envolvimento da comunidade escolar, da rede de promoção e defesa dos direitos humanos, bem como dos gestores educacionais e sociais.

Para que a EDH tivesse a legitimidade que lhe é devida, foi necessária a elaboração de dispositivos normativos que dão base legal e norteiam esse projeto de política pública. Em 2010, a EDH deixa de ser uma ideia e torna-se legítima com a aprovação do Programa Nacional de Direitos Humanos 3 - PNDH-3, atualmente em sua terceira versão.

Diante disso, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, através do Parecer nº 8/2012 e da Resolução nº 1/2012, estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DNEDH), que orientam para a prática e a funcionalidade da EDH em todos os setores da educação.

A finalidade dessas premissas é atender aos deveres do Brasil com alguns pactos internacionais, bem como cumprir com sua própria legislação interna, como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Programa Nacional de Direitos Humanos - 3 (PNDH-3). É adequado mencionar que quando o

Brasil se torna signatário de um pacto internacional, este passará a compor a legislação infraconstitucional, portanto, parte do ordenamento interno.

No entanto, essa não é a primeira iniciativa do Conselho Nacional de Educação ao relacionar a Educação em Direitos Humanos nos dispositivos de normatização da educação. Outros documentos foram criados, como as Diretrizes Gerais para a Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de nove anos e para o Ensino Médio.

As instituições de ensino possuem grande responsabilidade na criação de espaços para a cultura dos Direitos Humanos. Estes devem ser inclusos em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, em produções de materiais pedagógicos e na atualização/ capacitação dos professores. É oportuna a inclusão dessa temática para a sociedade civil através dos conselhos escolares.

As Diretrizes Nacionais têm como alvo formar para vida e a convivência. Pautam-se na admissão de inovações das metodologias, buscando embasar as técnicas de ensino na inclusão de toda a comunidade escolar, a partir da aceitação das diversidades e do respeito à diferença.

A Educação em Direitos Humanos fundamenta-se na formação ética, crítica e política do indivíduo. A formação ética se atém a preceitos subjetivos: dignidade da pessoa, liberdade, justiça, paz, igualdade e reciprocidade entre as nações são tidos como valores humanizadores. Já a formação crítica implica no desenvolvimento de juízo de valores diante dos cenários cultural, político, econômico e social. Por fim, a formação política trabalha num ponto de vista transformador, promove o empoderamento, compreendido como a emancipação dos indivíduos para que eles próprios tenham capacidade para defender os interesses da coletividade.

Um ponto importante que as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos defendem é o cotidiano do ambiente educacional - momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências. Essa atmosfera é propícia para a construção dos valores, significados e estabelecimento da cultura dos direitos humanos.

O ambiente educacional não é um recinto propriamente dito. É o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece. Existe uma diversidade de participantes (estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em geral), que possuem cultura e experiências diferentes.

Nessa situação, a EDH intervém por meio de uma mediação pedagógico-pacificadora, restabelecendo os valores e a segurança necessários para um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevalecem.

Desta forma, a EDH é mais do que uma educação para mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade, notadamente nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados; e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer.

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos recomendam a formação para a vida e a convivência. O indivíduo pode e deve, por meio da EDH, adotar uma posição de sujeito de direitos e assim reconhecer que o outro também o é, em uma troca mútua de respeito e reciprocidade. Dessa maneira, é possível evitar alguns tipos de violência - como o bullying.

São seis os princípios que sustentam a Educação em Direitos Humanos segundo as DNEDH: a) dignidade humana; b) democracia na educação e no ensino; c) valorização das diversidades; d) transformação social; e)

interdisciplinaridade; f) sustentabilidade. Com densidade de significados, cada um desses preceitos se explica como instrumento de disseminação e realização dos Direitos Humanos.

O governo, os órgãos públicos e a iniciativa privada podem colaborar com a legitimação e o reconhecimento desses princípios na organização da estrutura educacional das instituições pelas quais são responsáveis. Podem participar com a produção de materiais pedagógicos que incentivem as práticas voltadas para a promoção dos direitos da pessoa.

Todo o exposto foi uma simples interligação entre a Educação, os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos, em que um breve resumo das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos visa a apresentar as propostas do projeto.

Posteriormente, as Diretrizes Nacionais serão aprofundadas, com o detalhamento das estruturas metodológicas para a Educação em Direitos Humanos. Para tanto, é necessário promover a efetiva implementação das diretrizes por sua disseminação entre os profissionais da Educação.

O presente documento pretende, dessa forma, apresentar a evolução do respeito aos Direitos Humanos, e da defesa da Educação em Direitos Humanos, bem como divulgar as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no que se refere aos seus princípios, dimensões, estratégias de aplicação e avaliação.

O objetivo maior do livro será contemplado se, ao final da leitura, diretores, coordenadores, gestores, professores e demais profissionais da Educação Básica sentirem-se informados e motivados a propor mudanças efetivas para garantir a promoção, a proteção e a defesa dos Direitos Humanos em seus ambientes de trabalho e transformação social.

### **1.1. Direitos Humanos: contextualização e histórico no mundo<sup>16</sup>**

Ao falar sobre Direitos Humanos, vários julgamentos e sentidos distintos permeiam o entendimento. E qual seria o mais próximo conceito de tão amplo assunto? Para Dornelles (2006), os direitos humanos podem ser interpretados de acordo com a experiência de cada um.

A construção de um conceito de direitos humanos para a sociedade deve ter como eixo fundamental a dignidade da pessoa humana, visando o integral desenvolvimento de seu potencial criador enquanto cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos.

A ideia de Direitos Humanos é relativamente nova na história ocidental. Esses direitos foram conquistados de forma diferente em cada sociedade, e surgiram como alternativa para garantir à pessoa, dentro de uma sociedade, as condições essenciais à plenitude do gozo da vida humana.

A aprovação de uma declaração universal dos direitos humanos foi proposta em 1948 em uma reunião do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas. Esse documento afirmaria o disposto no Artigo 55 da Carta das Nações Unidas. Diz o texto:

Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas promoverão: a) a elevação dos níveis de vida, o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, de saúde e conexos, bem como a cooperação internacional, de caráter cultural e educacional; c) o respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais

<sup>16</sup>

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)

para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

Para cumprir o exposto no artigo, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas instituiu a Comissão de Direitos Humanos, que "exerce a dupla função de promoção e proteção da dignidade da pessoa humana". A comissão recebeu a missão de elaborar anteprojetos de documentos (declarações e tratados internacionais) que garantissem esses direitos. (COMPARATO, 2003)

Em 10 de dezembro de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), cujo preâmbulo enfatiza que "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo". O Artigo I afirma que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade" (DUDH).

A expressão direitos humanos é utilizada em referência a princípios universais que podem, potencialmente, ser aceitos por todas as culturas. Já os Direitos Fundamentais são definidos no texto constitucional, conferindo ao cidadão direitos e garantias individuais, políticas, sociais, econômicas e culturais e que guardam os valores fundamentais da ordem jurídica de um país.

Para entender a essência dos direitos humanos, é necessário realizar um breve histórico sobre as conquistas humanas desde os primórdios até os dias hodiernos. Na política internacional de direitos humanos, pode-se acompanhar a história de avanços por intermédio dos diferentes pactos acordados pela comunidade a respeito do tema.

A história dos Direitos Humanos fundamenta-se em duas concepções tradicionais: a jusnaturalista e a de conquista histórica. Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau defendem o jusnaturalismo, segundo o qual a pessoa possui direitos naturais que lhe são inerentes. Na concepção histórica, defendida por Vasak, citado por Bobbio (1992) e por Bedin (1998), os direitos humanos resultam de lutas históricas pela libertação e emancipação. Bedin (1998) propõe uma classificação para os direitos humanos, baseada na proposta de Vasak. A história da evolução dos direitos humanos é marcada por quatro gerações, cada uma com uma nova conquista (TOSI, 2004).

Os Direitos de Primeira Geração, ou Direitos Civis, são direitos negativos, que proíbem excessos do Estado e garantem a vida, a igualdade perante a lei, a propriedade, a segurança, a livre expressão, a reunião e associação e a liberdade de ir e vir. Os Direitos de Segunda Geração, ou Direitos Políticos, são direitos positivos que têm a liberdade como núcleo central e garantem a todos os membros de uma comunidade o sufrágio universal, o direito de constituir partidos políticos e o direito de plebiscito. Os Direitos de Terceira Geração, ou Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, são efetivados pelo Estado e voltados para trabalhadores e marginalizados, visando a garantir-lhes um mínimo de igualdade e bem-estar social, respondendo à globalização, às alterações financeiras em todo o mundo e às mudanças no meio ambiente. Os Direitos de Quarta Geração ou Direitos de Solidariedade compreendem os direitos no âmbito internacional. Entre esses direitos destacam-se: o direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente sadio; o direito à paz; e o direito à autodeterminação dos povos.

Em 1968, as Nações Unidas realizaram em Teerã a Primeira Conferência de Direitos Humanos. As discussões da conferência culminaram com um documento que reafirmava a inalienabilidade e a inviolabilidade dos direitos humanos. Tal documento explicitava a condenação à discriminação de gênero, demonstrava preocupação com o analfabetismo (a falta de acesso à Educação coloca a pessoa em situação de vulnerabilidade), reconhecia os direitos humanos e

identificava como o objetivo primeiro das Nações Unidas em direitos humanos a garantia do máximo da liberdade com dignidade. O Artigo 13 da Proclamação de Teerã associa a realização plena da pessoa e as liberdades fundamentais à possibilidade de exercer os direitos sociais:

13. Como os direitos humanos e liberdades fundamentais são indivisíveis, a plena realização dos direitos civis e políticos sem o gozo dos direitos econômicos, sociais e culturais é impossível. O alcance de progresso duradouro na implementação dos direitos humanos depende de políticas nacionais e internacionais saudáveis e eficazes de desenvolvimento econômico e social;

Diferente da Conferência de Teerã (1968), a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993, também conhecida como Conferência de Viena, apresenta um documento final que propõe programas de proteção aos direitos humanos, haja vista que os processos de normatização foram considerados resolvidos no âmbito do direito internacional em instrumentos internacionais vigentes.

Os avanços assumidos pelas Nações Unidas como não negociáveis e que fundamentam seus programas atuais foram: a) a universalidade dos direitos humanos; b) a legitimidade do sistema internacional de proteção aos direitos humanos; c) o direito ao desenvolvimento; d) o direito à autodeterminação; e) o estabelecimento da inter-relação entre democracia, desenvolvimento e direitos humanos.

Seguindo a recomendação da Declaração e Programa de Ação de Viena, o Governo Federal brasileiro lançou em maio de 1996 o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que visava sistematizar as demandas da sociedade brasileira com relação à proteção e promoção de direitos humanos e identificar alternativas para a solução de problemas estruturais, subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas orientadas para a garantia e promoção desses direitos.

Em 15 de dezembro de 1998, a Organização das Nações Unidas assinou a Resolução 53/198, relativa à aplicação da Primeira Década das Nações Unidas para a Erradicação da Pobreza (1997-2006), em que estabeleceu dois objetivos: erradicar a pobreza absoluta e reduzir consideravelmente a pobreza geral do mundo. Ainda que sejam diferentes quanto ao seu grau, os dois tipos de pobreza têm consequências igualmente danosas - precisando, portanto, de tratamento igual para serem erradicadas.

A Conferência de Viena, em seu informe final, reafirmou que a existência da pobreza inibia o desfrute pleno e efetivo dos direitos humanos e constituía violação da dignidade da pessoa humana. A partir de tal visão, a Organização das Nações Unidas incorporou a Declaração sobre os Objetivos do Milênio e passou a recomendar a adoção do enfoque dos direitos humanos nos projetos de desenvolvimento - estabelecendo, na prática, que as atividades de cooperação entre os países-membros devem priorizar a defesa dos direitos humanos. Nesse sentido, um dos princípios mecanismos é colocar como marco conceitual das estratégias de desenvolvimento garantias de igual tratamento a toda população, de igualdade e de não discriminação, e de participação e outorga do poder a todos os setores, principalmente aos grupos vulneráveis.

Por fim, a Conferência de Viena confirmou a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos civis e dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Como característica dos direitos humanos, a universalidade obriga Estado e sociedade a respeitarem esses direitos sem qualquer restrição, independentemente de nacionalidade, raça, sexo, credo ou convicção política, religiosa e/ou filosófica. A indivisibilidade implica na unidade de todos os direitos, o que na prática significa que a violação de qualquer direito gera violações de numerosos outros e que qualquer contraposição entre direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais é



artificial. A interdependência, por sua vez, pressupõe interatividade entre direitos: a não realização do direito à Educação pode comprometer o exercício dos direitos à liberdade, à moradia e à alimentação adequada, entre outros.

Podem-se ainda citar outras características dos direitos humanos, apresentadas por Lima Junior (2000): a inviolabilidade estabelece que os direitos humanos não podem ser desrespeitados, sob pena de responsabilidades civis, penais e administrativas; a irrenunciabilidade significa que direitos como a vida, a liberdade, a dignidade e a intimidade não podem ser objeto de renúncia por seus titulares; a imprescritibilidade refere-se ao fato de que o decurso do tempo não pode elidir os direitos humanos, como no caso de crimes de racismo ou tortura, por exemplo; a inalienabilidade significa que a pessoa não pode transferir qualquer um dos seus direitos; e a efetividade impõe a materialização dos direitos humanos - que não precisam ser realizados para existirem.

Sarmento (2013) complementa o conceito de direitos humanos ao dizer que são ações subjetivas para assegurar a dignidade da pessoa nas dimensões de liberdade, igualdade e solidariedade. Dessa forma, entende que os direitos humanos se interligam a questões políticas, já que falam em liberdade, igualdade e solidariedade.

Ainda no mesmo raciocínio, Dornelles (2006) aponta que Direitos Humanos é um movimento ideológico e que esses direitos só se tornaram fundamentais - isto é, indispensáveis, imprescritíveis - a partir de sua normatização como força de lei. O direito inerente à pessoa humana tornou-se direito fundamental de acordo com a evolução do entendimento da sociedade ao longo dos tempos e através de suas constituições.

Esse marco conceitual contribui para atingir os Objetivos do Milênio ao definir com maior precisão as obrigações do Estado frente aos direitos humanos nas estratégias de programas e projetos de desenvolvimento. Para entender o que significa o enfoque dos direitos humanos, entretanto, faz-se necessário compreender a diferença entre direitos e necessidades. Um direito é algo que é inerente à pessoa e que lhe permite viver com dignidade. Uma necessidade é uma aspiração que pode ou não ser reconhecida pelo Estado, por legítima que seja. Um direito pode ser reclamado perante a lei, pois há uma obrigação do Estado de provê-lo. Uma necessidade não tem respaldo jurídico, portanto não existem mecanismos legais que garantam a sua satisfação. Os direitos estão associados ao "ser", enquanto as necessidades estão associadas ao "ter".

Na prática, o enfoque dos direitos humanos nas políticas e estratégias de desenvolvimento implica a garantia de que o Estado adote políticas sociais e destine recursos que garantam a realização dos direitos humanos. Os critérios básicos dessa estratégia são: os mecanismos de responsabilidade; a igualdade e a não discriminação; a participação e a outorga do poder aos setores marginalizados e excluídos.

O primeiro passo para a outorga do poder aos setores excluídos é reconhecer que são titulares de direitos. Esse conceito muda a lógica na proposição de políticas públicas tanto pelo Estado quanto pelos movimentos sociais. Na verdade, não se buscará mais recursos para pessoas necessitadas, mas sim sujeitos detentores de direitos. Essa nova perspectiva gera obrigações e exige condutas que respondam às demandas sociais (ABRAMOVICH, 2004).

## 1.2. Direitos Humanos: contextualização e histórico no Brasil

A democracia é fator de coesão que pode ser avaliado a partir da capacidade que um país tem de responder às expectativas de seus cidadãos em termos de seus direitos, de suas necessidades socioeconômicas e de seu desenvolvimento integral como seres humanos.

Esses direitos, para serem efetivados, precisam ser

traduzidos na garantia da qualidade de vida - o que implica que a população beneficiada tenha acesso aos serviços de saúde, à moradia, à educação, à terra, à água, à alimentação e à segurança pública, entre outros.

Mas tal acesso exige, por sua vez, a concretização das condições para a vigência desses direitos, dado que a realização da pessoa não pode acontecer à margem da integração social e na ausência de uma sociedade que permita aos seus membros desenvolverem-se plenamente.

O Brasil é um país continental, possui enormes riquezas naturais e culturais, e no entanto conta com uma enorme dívida com seu povo no que se refere ao respeito aos direitos humanos.

A Constituição Brasileira de 1988, considerada a "Constituição Cidadã", institucionalizou os direitos humanos no país, destacando a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais do Estado Brasileiro. O que é preconizado, entretanto, não se concretiza plenamente.

No Brasil, lutar pelos direitos humanos significa lutar por melhores condições de vida para uma grande maioria de brasileiros. A política de projetos sociais é uma possibilidade de tornar concreto o que se define como direito de cada pessoa: ser "igual ao igual". O "igual" sujeito da exclusão exige, portanto, moradia, trabalho, educação, saúde e, principalmente, o direito a ter esperança.

Em muitas localidades do Brasil, o Estado de Direito e o império da lei têm aplicabilidade limitada. Isto ocorre em virtude de continuar imperando em muitos municípios o clientelismo, em que relações pessoais imperam sobre instituições e a troca de favores perpetua concentrações extremas e duradouras de poder em poucas famílias ou grupos. A conquista de avanços sociais está diretamente relacionada a tais relações pessoais e tais trocas, o que - além de não ser legítimo ou ético - atenta contra a perspectiva de direitos. Neste contexto, a inclusão social é processo lento e demorado que não acompanha a vida das pessoas.

Existem as políticas macroeconômicas que o Brasil adota, muitas delas historicamente concentradoras de renda a bem-estar. Vez por outra, os brasileiros são surpreendidos por planos econômicos elaborados em obediência a mercados internacionais. Quanto maior a concentração de riqueza e de renda, entretanto, menor o crescimento e maior a desigualdade. Lustosa (2002, p. 28) afirma que "a desigualdade da vida social resulta dos padrões dominantes de produção e consumo que operam segundo valores de crescimento ilimitado estimulando a competitividade".

Apesar das contradições, o Brasil possui tradição no que se refere à defesa dos direitos humanos, notadamente os direitos civis e políticos, defesa incrementada a partir do golpe militar de 1964. Mais recentemente, grupos organizados de brasileiros também vêm sendo despertados a denunciar as violações aos direitos econômicos, sociais e culturais.

Segundo Demo (1995), ainda existe parte da política perversa da mais-valia praticada no Brasil, onde o mercado interno é diminuto e a quantidade de trabalhadores que forma a massa salarial é pequena. A distribuição de riqueza é desigual, já que uma parcela mínima detém a maioria dos recursos financeiros.

A presença de riqueza não basta para caracterizar a situação de bem-estar, porque o desafio propriamente dito é sua redistribuição. O que estranha demais aos organismos da Organização das Nações Unidas (ONU) dedicados à promoção do desenvolvimento é precisamente esta gritante contradição: um país rico que cultiva pobreza extrema com a maior semcerimônia (p. 71).

Apesar de ter ratificado a maioria dos instrumentos globais e regionais de proteção dos direitos humanos, e apesar da extensa redistribuição realizada nos últimos anos, o Brasil continua sendo um dos países com elevada desigualdade e grande contingente de pessoas pobres.

Diante dessa realidade, o direito de conquistar direitos é legítimo e só poderá ser realizado na medida em que as pessoas conheçam seus direitos e saibam exigir do Estado. Um vínculo jurídico é necessário para que tais direitos possam ser exigidos judicialmente. Para que possam ser efetivados, entretanto, é necessário algo mais: é necessário garantir o acesso ao espaço público.

A efetivação dos Direitos Humanos passa, necessariamente, pela prática cotidiana em que a educação é um fato social essencial. A Constituição Federal de 1988 dá sentido diferente em relação à participação e ao controle social, uma vez que contempla, no plano jurídico, direitos que garantam aos cidadãos uma vida mais digna, baseada em princípios de igualdade de justiça social e de equidade.

Um direito de todas as pessoas que torna possível o desenvolvimento de seu potencial, a Educação é a principal esperança para alterar o curso da humanidade. Às transformações necessárias têm que atrelar o reconhecimento do Estado de que os excluídos são titulares de direitos. A adoção dessa condição certamente mudará a lógica dos processos de elaboração das políticas públicas.

Porém, a adoção de leis ou a adesão a tratados não serão suficientes se não houver compromisso individual e coletivo de mudar os interesses antropocêntricos, tornando-os mais universais, com maior empatia por todas as formas de vida e, em relação aos homens, tornar a sociedade mais igualitária.

A mudança no jogo de interesses terá reflexos positivos na sociedade. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos adota um [...] enfoque que supõe, necessariamente, um processo de construção de cidadania ativa, que implica a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. (SACAVINO, 2007: p. 465).

Ainda tendo como referência a Constituição Federal, em seus Artigos 205 a 214, a Educação é considerada como direito fundamental, cabendo ao Estado em conjunto com a sociedade implementar ações de todos.

Na década de 1980 o Brasil iniciou o processo de redemocratização política, e a luta da sociedade para acabar com as violações de direitos humanos se intensificou. Denúncias contra os crimes que aconteceram durante a Ditadura Militar, como tortura, assassinatos e sequestros, tomaram a pauta dos movimentos sociais, dando visibilidade para a sociedade brasileira, antes impossível em razão da repressão política.

Na década de 1990, em decorrência de compromissos firmados internacionalmente, o Governo Federal se envolveu diretamente no tema, colocando-se como um novo ator ao elaborar políticas públicas voltadas à Educação em Direitos Humanos. Nesse período, foram realizadas parcerias entre o Governo Federal e a sociedade civil, e ao longo dos anos novas temáticas foram incorporadas, acrescentando à pauta os direitos econômicos, sociais e culturais.

O PNDH I de 1996 tinha o foco voltado para os direitos civis e políticos, a saber: 1) Políticas Públicas para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos (incluindo a proteção do direito à vida, liberdade e igualdade perante a lei); 2) Educação e Cidadania: Bases para uma Cultura dos Direitos Humanos; 3) Políticas Internacionais para Promoção dos Direitos Humanos; e 4) Implementação e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos. O PNDH I sofreu ampla revisão e esse processo teve por objetivo incluir também os direitos econômicos, sociais e culturais na pauta do governo, reforçando a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos.

O PNDH II, de 2002, incorporou alguns temas destinados à conscientização da sociedade brasileira com o fito de consolidar uma cultura de respeito aos direitos humanos, tais como cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável.

O PNDH-3 é lançado em 2009 e é importante ferramenta

para consolidação dos direitos humanos como política pública. O Brasil avançou na materialização das orientações que possibilitam a concretização e a promoção dos Direitos Humanos. Configura-se como amplo avanço a interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a importância da educação ao tornar explícito em seu Artigo 6º que a Educação é um direito social. Por sua vez, o Art. 205 determina uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família no sentido de garantir o pleno exercício desse direito. O texto constitucional considera que a Educação deve ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

O Artigo 206 disciplina que 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 ideias 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; 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.

Os Artigos 208 e 214 da Constituição Federal de 1988 detalham mecanismo que garantem esse direito à Educação. O primeiro assegura o ensino gratuito, a progressiva universalização do ensino médio, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e a educação infantil em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

O segundo determina que o Plano Nacional de Educação deverá ter a duração de dez anos e definir e articular o Sistema Nacional de Educação, garantindo o "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: 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".

## 2.1 Educação em Direitos Humanos – trajetória no mundo

A Educação é um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo e ser promotor dos ideais humanos que sustentam o movimento a favor da paz e dos direitos humanos.

A incorporação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos nos projetos pedagógicos das instituições de ensino quebra a rigidez da educação tradicional, levando em conta as experiências de vida dos participantes, fazendo com que eles despertem para seus direitos. Essa é uma das várias propostas da Educação em Direitos Humanos.

Mas que educação é essa? É um assunto? É uma matéria? As respostas para essas perguntas serão os parâmetros para a formação de uma consciência voltada para quem quer mudar a realidade onde vive. A consciência universal dos direitos humanos está cada vez mais forte.

Estes direitos hoje tão proclamados são, no entanto,

sistematicamente violados em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, em que se vivenciam situações de injustiça institucionalizada. Assim, a questão dos direitos humanos torna-se central e urgente. É imprescindível promover os direitos econômicos, sociais e culturais dos diferentes povos, assim como dar atenção prioritária às necessidades dos grupos sociais discriminados.

Lutar pela consolidação dos direitos sociais, econômicos e culturais significa reduzir a desigualdade na distribuição das oportunidades de desenvolvimento. A distribuição mais equitativa de rendimentos funcionaria como forte catalisadora da redução acelerada da pobreza.

A Educação deve ser prioridade nesse processo, pois possibilita a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos tem seu início oficial com a proclamação da Carta das Nações Unidas e com a aprovação da DUDH, em 10 de dezembro de 1948. A partir desse momento a declaração se tornou um instrumento pedagógico de conscientização dos valores fundamentais da democracia e dos direitos humanos (CANÇADO TRINDADE, 1993).

Os organismos internacionais e amplos setores da sociedade civil desenvolveram materiais educativos e promoveram sua difusão. Particularmente, a Organização das Nações Unidas tratou de incluir nas resoluções e pactos que propunha às nações do mundo questões relativa à Educação em Direitos Humanos.

Essas medidas terminaram por levar as nações que faziam parte da ONU a incluir nos seus programas e projetos educativos temas que tratavam de Educação para paz, os direitos humanos, a democracia e a tolerância. Tais medidas influenciaram as reformas educativas desses países, implementando a democratização da discussão sobre a importância de se tratar dos direitos humanos na Educação.

Tuvilla Rayo (2004) assevera que no período de 1948 a 1974 a Organização das Nações Unidas implementou ações com vistas à produção e difusão de materiais educativos, concretizando dessa forma a oficialização de programas de Educação em Direitos Humanos. Desta forma, a ONU elaborou documentos que incentivam a inserção da temática em diversos espaços educativos, a saber:

- A Resolução 217 D (III), em 10 de dezembro de 1948, da Assembleia das Nações

Unidas estabeleceu que a DUDH deveria ter uma difusão de caráter permanente, verdadeiramente universal e popular, com vistas à consolidação da paz mundial. Propôs ainda aos estados- membros a fidelidade ao Artigo 56 da Carta das Nações Unidas, de maneira que a DUDH fosse distribuída, exposta, lida e comentada em todas as escolas e centros educativos;

- A Resolução 314 (XI), de 24 de julho de 1950, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas indicou a UNESCO como fomentadora e facilitadora do ensino dos direitos humanos nas escolas e centros educativos, nos programas de educação de jovens e adultos e através dos meios de comunicação;

- A Convenção de Paris contra a discriminação no campo do Ensino, de 14 de dezembro de 1960, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, recomendou o respeito à diversidade pelos sistemas nacionais de educação. Recomendou ainda que não permitissem qualquer discriminação em matéria de ensino, mas igualmente promove sem a igualdade de oportunidades e tratamento para todos;

- A Resolução 958 D II (XXXVI), de 2 de julho de 1963, da Assembleia das Nações Unidas ampliou o espaço de difusão, debate e inclusão em programas e projetos educativos a

universidades, institutos, associações culturais e sindicais e a outras organizações;

- A Resolução 2.445 (XIII), de 19 de dezembro de 1968, da Assembleia das Nações Unidas solicitou aos Estados que tomassem medidas para introduzir ou estimular, pelo sistema educativo, a formação de professores e o estudo da ONU e de organismos especializados como a UNESCO, assim como os princípios da DUDH e de outras declarações.

A "Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional e a educação relativa aos direitos humanos e às liberdades fundamentais", de 1974, indica a realização de pesquisas sobre a inclusão dos direitos humanos nas universidades como matéria de ensino, notadamente nos cursos de direito. No mesmo documento, é reforçado o papel dos organismos internacionais na promoção da paz e dos direitos humanos e na eliminação de todas as formas de discriminação.

Essa Recomendação definiu que os componentes e objetivos dos programas de educação deveriam ter: a) a educação para a compreensão e a paz internacional; b) a educação para o desarmamento; c) a educação sobre os direitos humanos e as liberdades fundamentais; d) a educação para a democracia e a tolerância; e) a educação intercultural e multicultural; e f) o ensino relativo aos problemas da humanidade.

A Declaração do Programa de Ação de Viena, em 1993, em seus Artigos 78 a 82, recomenda que a Educação em Direitos Humanos seja essencial nos programas de formação e informação no sentido de promover ações estáveis e harmoniosas na sociedade. Esse documento enfatiza a inclusão de temas pertinentes ao respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais tais como: a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social.

O Artigo 79 do Programa de Ação de Viena recomenda que sejam incluídas matérias relativas aos direitos humanos, ao direito humanitário, à democracia e ao Estado de Direito nos currículos, planos e programas do sistema de ensino formal e não formal.

O Artigo 82 do programa faz duas recomendações. Na primeira, enfatiza a necessidade de que organizações governamentais e não governamentais intensifiquem a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos das Nações Unidas.

A segunda recomendação do Artigo 82 da Declaração do Programa de Ação de Viena destaca a Educação em Direitos Humanos e recomenda a instituição de uma década para o tema.

Os Governos devem iniciar a apoiar a Educação em Direitos Humanos e efetivamente divulgar informações públicas nessa área. Os programas de consultoria e assistência técnica do sistema das Nações Unidas devem atender imediatamente às solicitações de atividades educacionais e de treinamento dos Estados na área dos direitos humanos, assim como às solicitações de atividades educacionais especiais sobre as normas consagradas em instrumentos internacionais de direitos humanos e no direito humanitário e sua aplicação a grupos especiais, como forças militares, pessoal encarregado de velar pelo cumprimento da lei, a polícia e os profissionais de saúde. Deve-se considerar a proclamação de uma década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, visando a promover, estimular e orientar essas atividades educacionais.

Em 1995, as Nações Unidas proclamaram a Década das Nações Unidas para a EDH atendendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. O documento que apresentou as diretrizes da década foi a Resolução 49/184, aprovada na Assembleia Geral de 23 de dezembro de 1994.

A Oficina do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos, em novembro de 1997, organizou e apresentou à comunidade internacional as "Diretrizes para

elaboração de planos nacionais de ação para a educação na esfera dos direitos humanos", como marco referencial das atividades da Década das Nações Unidas para educação na esfera dos direitos humanos (1995-2004).

O Plano de Ação para a Década para a Educação em Direitos Humanos foi proclamado na Assembleia Geral no dia 22 de dezembro de 1995 através da Resolução 50/177. Esse plano defende a necessidade de um plano de ação para Educação em Direitos Humanos no sentido de cooperar na missão dos Governos em cumprir os acordos assumidos com relação à Educação em Direitos Humanos no âmbito da política internacional de direitos humanos.

Os instrumentos normativos presentes são os Parágrafos 33 e 34 da Declaração de Viena e os Parágrafos 78 a 82 do seu Programa de Ação de Viena (1993), a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004) e o Programa Mundial Para Educação em Direitos Humanos em sua primeira fase (2005-2009). (ONU, 1998).

O documento A/52/469/Supl. 1 de 20 de outubro de 1997 define a Educação em Direitos Humanos como:

a Educação em Direitos Humanos pode ser definida como esforços de treinamento, disseminação e informação com vistas à criação de uma cultura universal de direitos humanos por meio da transferência de conhecimentos e habilidades, assim como da formação de atitudes dirigidas: (a) ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; (b) ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade; (c) à promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre; (e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

O Plano de Ação para a Década tem os seguintes objetivos: a) avaliação das necessidades e formulação de estratégia; b) criação e fortalecimento de programas de educação no campo dos direitos humanos a nível internacional, regional, nacional regional e local; c) elaboração de material didático; d) reforço dos meios de comunicação; e) difusão global da DUDH.

Esse documento referencial destaca a necessidade da criação, instituição e fortalecimento de Programas de EDH nos planos internacional, nacional e local. A base para esse plano de ação fundamenta-se na perspectiva da associação entre os governos, dos governos às organizações não governamentais e vários outros setores da sociedade civil, objetivando a formação de cidadãos e cidadãs capazes de conhecer, defender e promover os direitos humanos.

Em 2011 a ONU aprova a Resolução AG/66/137 - Declaração das Nações Unidas para a Educação e a Formação em Direitos Humanos. Essa resolução disciplina sobre atividades educativas voltadas para a promoção dos direitos humanos.

## 2.2 A Educação em Direitos Humanos no Brasil

No Brasil, a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos se fortaleceu nos fins da década de 1980 por meio dos processos de redemocratização do país e das experiências pioneiras que surgiram entre os profissionais liberais, universidades e organizações populares na luta por esses direitos.

Na época algumas organizações ganharam credibilidade pelas suas experiências no campo da Educação em Direitos Humanos no Brasil. Uma delas é a Rede Brasileira de EDH, fundada em 1995, que tem como finalidade reunir em atividades conjuntas pessoas e entidades que desenvolviam experiências nesta temática em diferentes partes do Brasil. A criação da Rede teve como referência a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, a USP e a PUC-RIO.

Uma de suas atividades foi a organização do Primeiro

Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (maio de 1997, com 1.250 participantes) e do Seminário de Educadores em Direitos Humanos, que contou com a participação de representantes de cinco Estados do Brasil. Este último resultou na elaboração de um documento, baseado na análise e discussão de pesquisas realizadas pelos integrantes da Rede em todo o Brasil.

A Rede foi também responsável por atividades de pesquisa, formação, elaboração e divulgação de materiais pedagógicos sobre EDH. A Rede possibilitou o intercâmbio de experiências sobre EDH. Entre os trabalhos realizados pela Rede estão a disponibilização e disseminação de documentos da ONU sobre direitos humanos.

As Instituições de Ensino Superior (IES) e ONGs reconhecidas nacionalmente e internacionalmente com trabalhos de pesquisa, ensino e extensão em EDH são:

- a UFPB, no Nordeste, com produção voltada para extensão e formação em nível de Pós-Graduação Lato sensu em Direitos Humanos. A ênfase maior do trabalho realizado pela UFPB era voltada para Segurança Pública e formação de redes de defesa dos direitos humanos através dos Conselhos de Direitos,

- a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), pelo Departamento de Direito com o oferecimento permanente da disciplina de direitos humanos; a definição de linha de pesquisa Direitos Humanos, Ética e Cidadania, nos cursos de pós-graduação em Teoria do Estado e Direito Constitucional; e realização de convênio com o Sistema Prisional com vistas a orientação e assistência jurídica; realização de seminários estaduais, nacionais e internacionais, além da produção de livros, cartilhas, jornais e textos sobre direitos humanos; celebração de convênios com instituições estrangeiras como o Instituto Interamericano de Direitos Humanos, órgão da ONU responsável pela disseminação de informações sobre direitos humanos nas Américas.

- a Universidade de São Paulo (USP), pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV), que foi criado em 1987 com o objetivo de investigar as graves violações aos direitos humanos que aconteciam no período de transição política no Brasil. É um centro de pesquisa que adota as seguintes linhas de pesquisa: continuidade autoritária e construção da democracia; criminalidade violenta, estado de direito e violência social; pobreza, marginalização, violência e realização dos direitos humanos; desigualdade racial no acesso à justiça penal; conflitos fatais em embates com a Polícia Militar.

- A ONG NOVAMÉRICA, sediada no Rio de Janeiro, que desde o final da década de 1980 realiza trabalho de Educação em Direitos Humanos em parceria com entidades internacionais como: OEA, UNESCO, IIDH. Dos trabalhos realizados, os de maior relevância dessa ONG são sem dúvida: a) a difusão da EDH em nível nacional; b) produção de materiais didáticos sobre EDH e Educação Ambiental; c) a pesquisa sobre materiais de EDH produzidos na América Latina.

- Entre as instituições que realizavam trabalhos com enfoque em direitos humanos, e que não são IES e nem ONGs, vale ressaltar o trabalho da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo. A entidade foi criada no período da luta pela redemocratização do Brasil, após o golpe de 1964. O principal trabalho dessa comissão foi combater a tortura e demais violações aos direitos humanos protagonizadas pelo aparato

- O Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP), vinculado à Universidade de Brasília, iniciou suas atividades em 1986 e tinha como objetivos: a) desenvolver pesquisa sobre paz e direitos humanos; b) manter programas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da universidade envolvendo a comunidade; c) divulgar os resultados de suas pesquisas sobre a paz e os direitos humanos em eventos e



publicações; e d) promover intercâmbios com centros que desenvolvem atividades similares. A contribuição do NEP pode ser exemplificada pelas pesquisas, pelo curso de extensão O direito achado na rua, que gerou publicações configuradas na coleção "O Direito Achado na Rua", e pela institucionalização da disciplina Direitos Humanos e Cidadania na Graduação.

A Década da ONU para EDH teve início em janeiro de 1995, e em julho de 2003 o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Esse Comitê reúne especialistas da área e teve como primeira missão elaborar o PNEDH, objetivando estimular o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania no Brasil.

O Plano teve seu lançamento em dezembro de 2003 pela Secretaria de Direitos Humanos, e teve como parceiros os Ministérios da Educação e da Justiça. É instrumento orientador e fomentador de ações educativas direcionadas às seguintes áreas temáticas: (a) Educação Básica, (b) Ensino Superior, (c) Educação Não-formal, (d) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, (e) Educação e Mídia. Cada uma dessas áreas está composta de programas e projetos a serem desenvolvidos tanto pelo governo como pela sociedade, divididos em ações de curto, médio e longo prazo. O PNEDH propõe-se a contribuir com a construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, envolvendo diferentes segmentos sociais, órgãos públicos e privados e esferas do governo.

O PNEDH (2006) tem como objetivos gerais:

a) destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito; b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática; c) encorajar o desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos; e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de Educação em Direitos Humanos; f) propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros); g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da Educação em Direitos Humanos; h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos; i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da Educação em Direitos Humanos; j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos; k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da Educação em Direitos Humanos; l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios; m) incentivar formas de acesso às ações de Educação em Direitos Humanos a pessoas com deficiência.

As propostas do PNDH-3 são consequência também da importante contribuição das Conferências Nacionais de Direitos Humanos, que desde 1996 são realizadas quase todos os anos, e tiveram em 2008 sua 11ª edição. O documento final dessa conferência serve de subsídio para a construção do Programa Nacional de Direitos Humanos 3. O Presidente da República assina o Decreto no 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que depois é atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010.

O PNDH-3 é estruturado em seis eixos orientadores, que contêm diretrizes, orientações e ações concretas para promover a igualdade entre os cidadãos, sendo o eixo V sobre a Educação em Direitos Humanos. Os seis eixos são: (i) Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil, (ii) Desenvolvimento e Direitos Humanos, (iii) Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades, (iv) Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência, (v) Educação e Cultura em Direitos Humanos e (vi) Direito à Memória e à Verdade.

Em 2010, com a promulgação do PNDH-3 observa-se que no Eixo V, que trata da Cultura de Direitos Humanos, a Diretriz 18, que aborda a Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de Educação em Direitos Humanos, para fortalecer a cultura de direitos sugere no Objetivo estratégico I a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A da cidadania em suas dimensões é uma experiência de constituição de um projeto de sociedade em que o eixo norteador é a EDH. A prática da promoção e defesa dos direitos humanos preserva na sociedade a convivência da diversidade.

### 2.3. Conceito de Educação em Direitos Humanos

Falar sobre direitos humanos implica a necessidade de haver sintonia entre o discurso e a ação de todos os envolvidos no processo. O bem coletivo vem em primeiro lugar. Educar para os direitos humanos dignifica o homem, faz dele protagonista de um projeto que tem como objetivo um mundo melhor, assegurando que o direito seja para todos.

Toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida.

É nesse processo que se constrói o conhecimento necessário para a transformação da realidade. Tal processo deve ser coletivo, integrado ao meio onde acontece, e em sintonia com as necessidades de quem dele participa.

Uma escola verdadeiramente cidadã deve apresentar-se à sociedade com projetos de transformação da realidade, que é adversa à dignidade da pessoa humana; deve procurar interagir com a sociedade, que enfrenta várias transformações.

Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade.

Os processos educativos, ao tempo em que tornam possível às pessoas e aos grupos que deles participam se afirmarem desde o lugar onde atuam, e a partir do qual constroem sua visão de mundo, tornam possível, também, sua inserção na sociedade como agentes de transformação. Como bem afirma Freire (1980, p. 25), "a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade".

A EDH concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros.

A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence. Magendzo (2003) situa a dignidade humana como valor fundante das relações humanas e que para tanto deve ser entendida como elemento essencial para a

democratização da sociedade. Para o autor, o respeito à dignidade humana deve permear as relações no tecido social, de forma que a vigência dos direitos humanos se materialize na democracia social, econômica e cultural.

O momento atual é profícuo para a discussão e a proteção dos direitos humanos. É um desafio que está posto para a sociedade, está além de conhecer, pois envolve a tomada de consciência e o compromisso de lutar para transformar essa realidade. Nesse sentido, citamos Candau (2001):

O direito à vida, a uma vida digna e a ter razões para viver, está na raiz da Educação em Direitos Humanos, deve ser defendido e promovido para todas as pessoas, assim como para todos os grupos sociais e culturais. Esta é uma afirmação com dimensões planetárias, raízes antropológicas, éticas, políticas e transcendentais, que aponta à construção de uma alternativa para um futuro mais humano para o nosso continente e a escala mundial (p. 35).

A EDH deve ser orientada para o respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor.

O PNEDH conceitua a Educação em Direitos Humanos como: "um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações".

Urgate (2003, p. 2) assevera que um dos componentes do direito à educação é o direito à Educação em Direitos Humanos e esta, por sua vez, consolida seu sentido pleno ao afirmar a dignidade da pessoa humana.

Esta é uma educação em sentido pleno, já que ajuda a alcançar o desenvolvimento pessoal na sua plenitude, que é o fim primeiro o qual se orienta a educação. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos vem destacar o núcleo da autêntica educação e através dela tomar parte do direito à educação. De uma reflexão sobre a Educação em Direitos Humanos, se pode afirmar que esta educação é um meio idôneo para afirmar a dignidade humana, contribuir para o desenvolvimento pleno, fomentar o respeito aos demais direitos humanos, estimular a participação social e favorecer o respeito a um mesmo e a todos os demais.

Felisa Tibbitts (2002) relaciona a Educação em Direitos Humanos às lutas para encontrar uma melhor maneira de concretizar os princípios dos direitos humanos. A educação nesse processo favorece a promoção desses direitos e catalisa as transformações sociais necessárias para o respeito à dignidade da pessoa humana.

Poma (2002) enfatiza a importância da EDH e chama atenção para o primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que coloca a dignidade da pessoa humana em primeiro plano. Esse artigo afirma: "Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade".

Uma significação fundamental nesta nova consciência do ser humano repousa na noção de dignidade. A dignidade da pessoa é aquela condição em virtude da qual cada ser humano

pode exigir ser tratado como semelhante a todos os demais, seja qual for seu sexo, cor da pele, ideias, etc. A dignidade que tem cada ser humano é justamente o que nos serve para reconhecer a cada um como um ser único e irrepetível. Diferentemente das coisas, que podem ser substituídas, ou compradas, o ser humano não tem preço, tem dignidade (p. 22).

A dignidade da pessoa humana confere valor imensurável à vida humana. Flowers (1998) diz que a educação tem papel essencial nesse contexto na medida em que estimula o desenvolvimento humano e dá suporte à sociedade para: compreender o contexto social e político que a envolve; reconhecer os próprios prejuízos; assumir a responsabilidade de defender seus direitos e os direitos dos outros; e preparar para a mediação e a solução de conflitos.

Os direitos humanos são reconhecidos como conjunto de direitos individuais e coletivos, que devem ser respeitados, promovidos. Existem leis internacionais e nacionais que, desde a promulgação da DUDH em 1948, garantem a efetivação dos direitos humanos em vários países.

Nesse diapasão é importante fazer referência a Misgeld apud Poma (2002, p. 149) que afirma que:

Assumir os direitos humanos como um humanismo de reconhecimento significa reconhecer a vulnerabilidade de todos os seres humanos como seres mortais e especialmente aqueles mais expostos à dor e ao sofrimento. Desta maneira, os direitos humanos operam como a consciência ética da vulnerabilidade humana, sobretudo quando ela é levada a limites inimagináveis de violência de uns contra os outros. Dali, os direitos humanos aportem a uma "unificação da universalidade dos sofrimentos".

Poma (2002) coloca que a nossa vulnerabilidade e o reconhecimento do outro são fortalecidos pelos direitos humanos como forma de construir novo humanismo. Requer para a sua efetivação não só boa vontade das pessoas, mas uma ação coletiva e deliberada da sociedade.

A solidariedade deve orientar as diversas formas de organização da sociedade. Nesse contexto, a cooperação, a reciprocidade e a colaboração são essenciais, e esse processo de reconhecimento pode ser entendido como solidariedade.

A Educação em Direitos Humanos abarca práticas pedagógicas, políticas e de militância na defesa dos direitos humanos. Portanto, existe na vida cotidiana a necessidade de criar espaços discursivos e práticos sobre a participação de todos em ação recíproca de responsabilidade na defesa dos direitos humanos. Levinas (2000) sustenta que cada um de nós é responsável pelo outro e pela responsabilidade dos outros.

A minha responsabilidade não cessa, ninguém pode substituir-me. De fato, trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano da consciência de si, deposição que é precisamente sua responsabilidade por outrem. A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. (P. 92-93.)

O respeito aos direitos humanos implica reconhecer os deveres humanos e estes últimos, por sua vez, implicam um agir consciente e coerente com o discurso e ser responsável pelo outro. O sentido último da Educação em Direitos Humanos é a formação do sujeito de direito que tem como aspiração acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação social.

O exercício de direitos e deveres implica conhecimento da realidade, na vivência da responsabilidade com liberdade e com autonomia. A ética propõe um estilo de vida objetivando a realização plena do homem no âmbito da história em um projeto sociopolítico de comunidade. Ela dá o direcionamento à vida do homem, em seu comportamento pessoal e suas ações coletivas.

Como um fio condutor, a ética direciona as grandes

decisões humanas, gerenciando os conflitos de liberdade e apontando para caminhos da construção pessoal e coletiva, assim como adverte contra as ameaças de destruição do bem e da justiça e chama atenção para o respeito que devemos ter ao outro.

O respeito ao outro significa respeitar os valores republicanos e os valores democráticos. O segundo documento da Rede Brasileira de EDH assim expressa seu entendimento sobre valores republicanos e valores democráticos:

Por valores republicanos entendem-se: (a) O respeito às leis, legitimadas pela aprovação soberana do povo e acima das vontades particulares; (b) O respeito ao bem público, acima do interesse privado; e (c) O sentido da responsabilidade no exercício do poder, inclusive o poder implícito na ação dos educadores, sejam professores, sejam gestores do ensino. [...] Por valores democráticos entendem-se: (a) O amor à igualdade e consequente horror aos privilégios; (b) A aceitação da vontade da maioria legitimamente formada, decorrente de eleições ou de outro processo democrático, porém com constante respeito aos direitos das minorias; e (c) Em consequência dos tópicos acima, configura-se como conclusivo o respeito integral aos Direitos Humanos.[...]

Janine (2002) coloca que os valores democráticos e os valores republicanos devem ser incorporados ao cotidiano das pessoas em seu sentido mais íntimo (aquele que governa a vida privada) e não só na esfera pública. Esta é uma tarefa difícil de ser executada, mas que pode ter na EDH um espaço de construção de uma responsabilidade coletiva.

Em alguns aspectos, encontrar situações em que não há o respeito a esses valores. A frase célebre "os fins justificam os meios" nos parece orientar a práxis que tem levado a "[...] uma cultura de desencantamento, somada a uma versão minimalista da democracia (uma democracia reduzida ao rito eleitoral e estranha à participação substantiva), ajuda a expropriar as pessoas da capacidade de decidir" (NOGUEIRA, 2001, p. 120).

O Artigo 26 da DUDH diz que: "A educação tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento ao respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais". Corroborando essa afirmativa, Pacheco (2002) argumenta que o direito à educação deverá ser convertido no pilar do cumprimento dos demais direitos e que a educação para os direitos humanos deve ser inserida nesse processo.

Tornar o direito à Educação em Direitos Humanos como marco a ser conquistado é imperativo no mundo atual. Ainda segundo Pacheco (2002), essa forma de educar transcende ao conhecimento do direito: implica em estar preparado para exigí-lo, conhecer os mecanismos legais e institucionais de sua exigibilidade, saber onde lutar por seus direitos e as consequências pessoais e sociais de não fazê-lo; tem um caráter multiplicador da eficácia desses direitos a partir da apreensão conceitual de princípios éticos; impõe o exercício constante na proteção da vida e exige que os direitos sejam efetivados para que todos tenham uma vida digna.

A EDH concebe possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento, podendo preparar as pessoas para compreender e intervir na realidade. Ela deve ser problematizadora, geradora de conhecimento e conteúdos de acordo com as pautas e demandas da sociedade.

Educar para os direitos humanos implica em tomar a decisão e assumir o compromisso de exercer a cidadania de maneira irrestrita, voluntária e cooperativa. Essa ação requer a constituição de alianças entre os membros da sociedade civil, formando redes, e entre o estado e a sociedade civil, o que fortalece a luta na defesa dos direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos se insere num paradigma: por um lado a dignidade humana é central; por outro, se descentraliza ao intensificar a interculturalidade da sociedade. Ou seja, ao passo que os direitos humanos

defendem a dignidade do indivíduo, ela também defende a dignidade da coletividade. Isso é transitar por uma sociedade democrática.

Nessa perspectiva, a sociedade civil, os movimentos sociais e as instituições formais de construção do saber constroem suas articulações e intercâmbios, constituindo redes de ações solidárias e emancipatórias. Essas ações tornam possível a fundação e/ou consolidação da cidadania e da democracia, possibilitando a participação de todos os segmentos da sociedade onde existe convergência das forças sociais que congregam o movimento pelos direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos deve ser orientada para a comunidade. Deve sensibilizar o indivíduo a participar de um processo ativo na resolução dos problemas em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho de edificar um amanhã melhor. Por sua própria natureza, a Educação em Direitos Humanos pode contribuir poderosamente para renovar o processo educativo.

Os efeitos esperados são: (1) envolvimento e compromisso das pessoas comprometidas na luta pela defesa e proteção dos direitos humanos, que tornarão possível a continuidade das ações com novos atores e instituições; (2) consolidação da EDH como uma política pública através da geração de programas e projetos educativos com vistas a promoção e defesa dos direitos, valores e normas dos direitos humanos no sistema de educação formal; construção de processo de interlocução entre os espaços formais de educação e os espaços não formais; (3) estabelecimento de ações solidárias pelos docentes, discentes e técnicos administrativos, através de atividades educativas que tenham a EDH como eixo norteador.

Desenvolver a EDH requer uma práxis crítica e reflexiva. Freire (1991) afirma que as principais consequências dessa proposta foram desenvolvimento de uma identidade coletiva onde o sentimento de pertencimento ao grupo permite convivência democrática e crítica, onde todos se respeitam; melhoria na autoestima dos alunos e maior confiança nos relacionamentos e na tomada de decisões; desenvolvimento de habilidades na solução de conflitos; e aumento da capacidade de argumentar apresentando pensamento lógico fundamentado em conhecimentos adquiridos durante os processos educativos.

Nesse contexto, o exercício da solidariedade - em que há o reconhecimento do outro como alguém que tem dignidade - e a ação de quem se reconhece como sujeito de direitos deve acontecer simultaneamente. Quando acontecem processos dessa natureza pode-se perceber que o compromisso apenas individual não existe e o bem coletivo passa a ser vivenciado.

Rodino (2003) propõe um entendimento mútuo para a assimilação de alguns conceitos sobre Educação em Direitos Humanos que são utilizados por vários atores no campo social, acadêmico e político. A autora considera que: "A abordagem de um tema educativo como este apresenta algumas dificuldades desde o início. Na mão um, em grande escala e a possibilidade de diferentes ângulos de abordagem e ênfase, embora os termos utilizados sejam os mesmos".

Rodino (2003) afirma que a EDH significa que todas as pessoas, independentemente do que são ou representam, tenham a possibilidade concreta de receber educação sistemática, ampla e de boa qualidade que lhes permita: compreender seus direitos humanos e suas respectivas responsabilidades; respeitar e proteger os direitos humanos de outras pessoas; entender a inter-relação entre direitos humanos, estado de direito e governo democrático, e exercitar, em sua interação diária de valores, atitudes e condutas consequentes com os direitos humanos e os princípios democráticos.

A implementação da EDH é um projeto complexo, e exige bastante desprendimento dos participantes, pois realizar uma

formação em Direito Humanos demanda posicionamento definido quanto à divulgação da cultura do direito.

Para que esse compromisso tivesse a legitimidade que lhe é devida, foi necessária a criação de dispositivos normativos como decretos, resoluções, que dão base legal ao projeto. Apesar de toda a positivação para dar validade a essa forma de educar, para sua real execução e efetividade é imperiosa a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que deem orientações para sua prática e funcionalidade.

#### Unidade 3-

### **3.1 As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos: dimensões e princípios**

O caminho percorrido para o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH não foi simples. Já é um desafio recomendar metodologias pedagógicas para serem implantadas nos currículos, nos projetos pedagógicos e na própria gestão educacional.

No Brasil, a maior inquietação estava em elencar a forma que mais se adequasse à nossa realidade, pois de nada adiantaria produzir um complexo compêndio de normas sem que houvesse aplicabilidade, e principalmente identificação com as entidades educacionais brasileiras. Por essa razão, a elaboração das Diretrizes foi bastante cautelosa ao determinar as estratégias metodológicas para a introdução dos Direitos Humanos na estrutura educacional.

De acordo com o Parecer No 8/2012 CNE/CP, as Diretrizes Nacionais para a EDH são produto de reuniões da comissão do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno e da Comissão Interinstitucional. Vale dizer que a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, a Secretaria de Educação Básica, a Secretaria de Direitos Humanos e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos compõem essa Comissão Interinstitucional.

Primeiramente, foram realizadas reuniões entre a Comissão Bicameral do Conselho Pleno do CNE e da Comissão Interinstitucional. Noutro momento, foram necessárias mais duas reuniões com especialistas que colaboraram para a formalização do Parecer, dando abertura para a Resolução N°1/2012 CNE/CP, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a EDH a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições (Art.1).

Conforme o texto do parecer citado, o maior propósito da Resolução é abarcar os reais interesses e anseios da comunidade educacional em relação à Educação em Direitos Humanos e os caminhos para sua execução. As DNEDH não representam uma fórmula acabada para eliminar as dificuldades da efetivação da EDH. Trazem parâmetros que esclareceram como se deve proceder, permitindo que os trabalhadores em educação, a comunidade escolar e os gestores ficassem livres para adequar as propostas às suas realidades.

Uma das concepções trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é a da educação para a mudança e a transformação social. Essa transformação proposta está relacionada a fazer com que o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações e dos preconceitos que permeiam o seu ambiente, como, por exemplo, as desigualdades, a violência e a discriminação.

Essa reavaliação nada mais é do que a conquista do entendimento crítico, em que os sujeitos refletem sobre suas experiências e as modificam, através da educação dos valores humanísticos.

Deve-se ter prudência ao falar sobre formação para

Educação em Direitos Humanos, não esquecendo que o sujeito é um conjunto das experiências vividas e, assim, possui conceitos e verdades que ele mesmo construiu. A sugestão das Diretrizes não é educar partindo da premissa de que o indivíduo desconhece seus direitos, uma vez que esse indivíduo tem um conhecimento prévio sobre a temática. Ao contrário, as Diretrizes sugerem uma restauração de valores pelo conhecimento dos direitos humanos.

O exposto serve como fundamento para a forma como irá ser abordado o método de aplicação das ações para a Educação para os Direitos Humanos: o empoderamento. Não se trata de uma formação de cunho filantrópico (ajudar por querer ver a pobreza, a discriminação e as desigualdades sanadas), mas de dar à pessoa ferramentas, para que ela própria possa sair dessa situação que impede seu reconhecimento como pessoa de direito. O empoderamento será a chave-mestra da análise metodológica das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Dentre as diversas dimensões de empoderamento, a dimensão que mais se aproxima do que propomos fundamenta-se em: Magendzo (2002); Freire (1972); Candau (1995); Sacavino (2000); Carbonari (2007). Trata-se de compreender o empoderamento das pessoas como uma condição para a obtenção de acesso aos bens que o desenvolvimento sustentável proporciona a partir do resultado de uma transformação do meio onde vive. Essa transformação deverá ser um processo construído a partir da leitura crítica do mundo e dos espaços com que se relaciona, reconhecendo-se como sujeito de direitos e deveres e exercendo a solidariedade com o outro.

Sacavino (2000) propõe uma educação para os direitos humanos e para a democracia com vista à promoção da democracia participativa. A autora recomenda o reconhecimento dos direitos como uma forma de empoderamento de atores sociais, especialmente os marginalizados e os excluídos.

O conceito de empoderamento adotado por Sacavino (1998) apud Morgado (2001) é: Empoderamento significa que cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão(a). É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental colaborar com a construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terra, sem casa, etc., todos esses grupos que o sistema dominante os faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado exclusivamente nos políticos, empresários e inversores financeiros, principalmente.

A educação, neste contexto, tornará o sujeito mais consciente e comprometido com a melhoria das condições gerais de vida, sendo, portanto, elemento crítico e necessário no processo educativo.

### **3.2 Contextualização e aplicação das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos.**

O Brasil é um país onde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos. Ainda o preconceito e as disparidades sociais contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômico. Os direitos humanos podem mudar essa realidade, e a educação é o principal viés para essa transformação, por meio da dignidade da pessoa humana.

A escola, ou qualquer ambiente de aprendizagem, é o espaço de convivência inicial do ser humano em formação, bem como uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo em comum, que é a instrução. É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças.



Wertheim (2002) ensina que uma Cultura de Paz se constitui através de valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida. Viver uma Cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios de liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas.

Pode-se notar, então, que a educação, quando aplicada em prol da sociedade, é fator de desenvolvimento, criatividade e inovação, capaz de modificar e transformar vidas, descortinar situações novas de cidadania, contribuir para o progresso de "mudança de vida", tornando o ser humano mais responsável e solidário com suas ações e atos cotidianos.

Todos os argumentos elencados justificam as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, pois conscientizam os educadores de sua importância na formação de cidadãos para conseguirem passar aos educandos a certeza de que eles também são agentes dos direitos humanos.

Torna-se apropriado falar do Artigo 3º, de forma sintética, das DNEDH para que se entenda que os interesses contidos no discurso sobre os princípios da EDH, dessa forma, auxiliem a compreensão do documento.

O princípio da dignidade humana coloca o ser humano e seus direitos como centro das ações para a educação. Qualquer iniciativa deve obedecer, ou pelo menos levar em consideração, a promoção dos Direitos Humanos e da valorização da dignidade do homem.

A respeito do princípio de igualdade de direitos, orienta a realizar a justiça social, que é muito além de tratar a todos como iguais, é dar a cada indivíduo a atenção e a importância que merece, percebendo as necessidades individuais.

Já o princípio do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades fala da existência da pluralidade de sujeitos, onde podem nascer os preconceitos e as discriminações. Esse norte aconselha como honrar as diferenças de cada um e assim construir um ambiente de valores igualitários.

A laicidade do Estado é o princípio que propõe a liberdade religiosa no contexto educacional, mantendo a imparcialidade da pedagogia ao disseminar os saberes, garantindo a diversidade das crenças.

O princípio da democracia na educação tangencia os preceitos de liberdade, igualdade, solidariedade, e principalmente dos Direitos Humanos, que embasam a construção das condições de acesso e permanência ao direito educacional.

O princípio da transversalidade, vivência e globalidade levanta a questão da interdisciplinaridade dos direitos humanos na edificação das metodologias para Educação em Direitos Humanos. Refere-se, também, à globalidade, que quer dizer o envolvimento completo dos atores da educação.

Por fim, o princípio da sustentabilidade socioambiental informa que a Educação em Direitos Humanos deve incentivar o desenvolvimento sustentável, visando o respeito ao meio ambiente, preservando-o para as gerações vindouras.

A partir dessa referência do documento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, tem-se o liame para se chegar ao ápice desse trabalho, que é justamente analisar as metodologias de aplicação da EDH no sistema educacional formal.

O Art. 4º cita então as dimensões envolvidas no processo sistemático de Educação em Direitos Humanos, especificando que a aplicação das diretrizes deve ocorrer de forma integral, englobando diversos aspectos envolvidos no cotidiano dos educadores, dos educandos e de toda a comunidade escolar.

No aspecto cognitivo destaca-se a importância da apreensão dos conceitos e conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, uma vez que o sujeito só poderá sentir-se efetivamente consciente de seus direitos se souber quais são esses direitos, como surgiram, como se

desenvolveram, que lutas históricas foram travadas no processo de construção e fortalecimento desses direitos.

No aspecto social e atitudinal, há que se destacar a necessidade de que o espaço escolar seja um lugar de afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que a todo momento e em todas as situações, estejam preservando a cultura de vivência do respeito aos direitos humanos.

No aspecto relacionado à gestão e ao funcionamento das escolas, há que se pensar no desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados, elaborados com o objetivo de fomentar a Educação em Direitos Humanos. Nesse sentido cabe ainda sugerir o fortalecimento de práticas individuais e sociais que busquem a promoção, proteção e defesa dos direitos humanos.

As dimensões citadas nas DNEDH são interdependentes e inseparáveis, uma vez que o desenvolvimento de uma delas implica no desenvolvimento das demais e que apenas juntas alcançarão os resultados desejados. Importante destacar, então, a necessidade de análise e verificação das relações interpessoais que se estabelecem nos cenários escolares, pois seria incoerente ensinar aos alunos noções de cidadania, se a escola não disponibiliza um espaço e um momento para ouvi-los. Tampouco se torna ineficaz criar práticas democráticas para a gestão escolar, se os alunos de lá egressos não souberem como se posicionar no mundo em relação a situações de violência, preconceitos contra as pessoas a seu redor, já que não conhecem documentos legais básicos.

Evoluindo nessa linha de pensamento, acredita-se que a gestão e os demais profissionais da educação devem ser o ponto de partida para a implantação e a disseminação das práticas educativas voltadas para a Educação em Direitos Humanos.

As DNEDH citam em seus arts. 8º e 9º a necessidade de inserção de conhecimentos alusivos à Educação em Direitos Humanos nos programas de formação inicial e continuada dos profissionais de todas as áreas de conhecimento e especialmente dos profissionais da educação. Para que a formação dessa consciência cidadã junto ao universo escolar aconteça é imprescindível que as pessoas que fazem a escola estejam preparadas para fazê-lo.

A preparação dos profissionais da educação, em especial os gestores, deve passar pela aquisição de conhecimentos embaixadores da cultura de respeito aos Direitos Humanos. A partir desses conhecimentos, será possível fazer uma leitura crítica da realidade de suas escolas, com vistas a detectar oportunidades, espaços e cenários onde se torna possível aplicar e inserir os princípios e dimensões contidos nas DNEDH.

### 3.3 As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica

O Art. 22 da LDB informa que a educação básica tem o objetivo de fazer com que o educando se desenvolva, garantindo meios para formação para o exercício da cidadania, que o levará a florescer no trabalho e na educação continuada, se for seu intuito. A mesma lei explica que a educação básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria é o primeiro passo para estruturar a Educação em Direitos Humanos, considerando que a efetividade do acesso às informações possibilita a busca e a ampliação desses direitos.

A democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. As Diretrizes destacam princípios educacionais que a norteiam e que são definidos no PNEDH, e chama a atenção para a

importância de se alicerçarem Projetos Político -Pedagógicos nos princípios, valores e objetivos da EDH, para as instituições de ensino.

Tais projetos, para essa modalidade de ensino, devem levar em consideração que "a escola de educação básica é um espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano". Tendo em vista que "a socialização e a apreensão de determinados conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade podem ser efetivadas na ambiência da educação básica por meio de suas diferentes modalidades e múltiplas dimensionalidades, tais como educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação quilombola, educação étnico-racial, educação em sexualidade, educação ambiental, educação especial, dentre outras".

Outro aspecto importante a ser observado é que a educação em Direitos Humanos, na educação básica, deve ter o cotidiano como referência para ser analisado, compreendido e modificado. Isso requer o exercício de cidadania de todos os envolvidos no processo de construção e conhecimento sobre os Direitos Humanos.

Sob a perspectiva das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as metodologias de ensino, na educação básica, devem possibilitar:

- construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
- discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;
- trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;
- tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
- trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora.

Os desafios a serem enfrentados, na implantação dessas metodologias, no âmbito legal e prático das políticas educacionais brasileiras e que obstaculizam a concretização da EDH, nos sistemas de ensino, é a inexistência na formação dos/as profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, de conteúdos e metodologias fundados nos DH e na EDH. Desafios estes que "precisam ser enfrentados coletivamente para a garantia de uma educação de qualidade social que possibilite a inclusão e permanência dos/as estudantes com resultados positivos no ambiente educacional e na sociedade quando assentada na perspectiva da EDH". (DNEDH)

Do ponto de vista documental, as DNEDH explicitam, em seu Art. 6º, que a Educação em Direitos Humanos deve estar contemplada, de forma transversal, nos documentos constitutivos e orientadores do funcionamento escolar, a saber: Projetos Político-Pedagógicos (PPP); Regimentos Escolares; Planos de Desenvolvimento Escolar (PDE).

Além disso, os materiais didáticos e pedagógicos com que a escola trabalha devem trabalhar o desenvolvimento da formação de alunos voltada para o fortalecimento da concepção de respeito aos Direitos Humanos.

Atendendo à segunda fase do PMEDH, as DNEDH propõem ações a serem implementadas pelas instituições de ensino superior, que têm o encargo de formar cidadãos e cidadãs éticos comprometidos com a construção de um mundo melhor, com a defesa dos Direitos Humanos e dos valores da democracia, visando atender ao atual desafio dos Direitos Humanos, que é livrar o homem da discriminação, da pobreza

e do preconceito.

As IES são responsáveis pela formação de profissionais com um mínimo de sensibilidade para uma sociedade que respeita e promove os direitos humanos. Fez-se assim, pela implementação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - 2, em 2010, em que instrui as IES a formarem para os valores humanos.

#### Unidade 4

##### 4.1 Proposta metodológica para se trabalhar a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica

A Educação em Direitos Humanos deve ser entendida como um caminho facilitador para a concretização de um projeto pedagógico em que todos os membros da comunidade escolar sejam sujeitos dessa ação. Essa educação deve permitir a percepção integral do contexto em que está inserida em suas várias dimensões, a saber: éticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais; (b) que o processo seja articulado de forma transversal; e (C) que o educando participe do processo em todos os momentos, seja na construção e aplicação do conhecimento, no enfrentamento de situações críticas, propondo soluções e tendo autonomia para superá-las.

Tal educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. Como processo educativo, a Educação em Direitos Humanos é um chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética. É um dos instrumentos de que a sociedade dispõe no momento para recriar valores perdidos ou jamais alcançados.

A escola deve estar comprometida com uma educação em que os alunos aprendam a estabelecer suas próprias metas, com consciência do que estão fazendo, ultrapassando seus próprios limites, sem competição, assumindo uma postura ética. Devem buscar a satisfação de suas necessidades diárias, fortalecendo sua autoestima e aprendendo a assumir responsabilidades por suas próprias opções e ações.

A EDH deve acontecer transversalmente, de forma a conceber a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento e em todas as etapas educativas, comprometendo de forma positiva o currículo e a própria organização da escola. Essa forma de ensinar estimula o diálogo, podendo preparar o educando para compreender e intervir na realidade.

Nesse sentido, a negociação de saberes, segundo Magendzo (2002), deve buscar consensos nas diferenças e nos diversos espaços sociais. O desenvolvimento humano ocorre em uma realidade social. O conhecimento sobre os direitos humanos se arquiteta na medida em que os homens tomam consciência das diferentes "verdades" sobre liberdade, justiça, igualdade, dignidade humana e principalmente sobre situações em que os direitos humanos são violados em suas vidas. (MAGENDZO, 2005).

Consideramos que qualquer discussão sobre educação passa obrigatoriamente pela indagação dos direitos fundamentais do ser humano, que nasce com atributos e predicados que lhe conferem esses direitos em condições de igualdade, respeito e dignidade. O direito à educação está inserido nos direitos fundamentais e, portanto, não pode ser privilégio de alguns, mas deve ser assegurado a todos os cidadãos do mundo como uma condição necessária para o exercício da cidadania e uma existência digna.

O direito à educação não se resume ao acesso à escola, pois ele não será vivenciado plenamente se a escola não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas imprescindíveis à compreensão do mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da sociedade.

O conjunto de atividades criadas, desenvolvidas e vivenciadas nas escolas deve ser estimulado sob o ponto de

vista da criatividade como uma potencialidade humana possível de ser desenvolvida de modo a estimular práticas interdisciplinares mediante diversas estratégias, como objetivo da aquisição do conhecimento e do desenvolvimento do gosto pela pesquisa em relação ao estudo do meio ambiente.

A Educação em Direitos Humanos concebe uma escola viva e dinâmica, com práticas educacionais que estimulem a participação de toda a comunidade escolar no seu destino e que legitimem processos participativos. Assim como por acreditarmos ser necessário estar em sintonia com uma educação dialógica como um meio para a construção da cidadania, viabilizando um trabalho "com" os envolvidos e não somente "sobre" eles.

Para tanto, é necessário que o Projeto Político Pedagógico das escolas contemple estratégias como: (1) incentivar o trabalho colaborativo, em que o diálogo indicará os caminhos para construção das relações; (2) estimular a curiosidade e o espírito investigativo sobre determinado problema ou contexto, de tal forma a possibilitar ao aluno um encontro com a realidade e se for o caso, sua transformação; (3) selecionar conteúdos que contribuam para o aperfeiçoamento da capacidade de observar, apreender e estabelecer relações entre as transformações que ocorrem e o contexto em que está inserido; (4) tornar transdisciplinar a abordagem do conjunto de conteúdos de modo que o aluno enriqueça a visão de conjunto das diversas inter-relações existentes sem descuidar da dimensão histórica; (5) dar a esse ensino uma dimensão mais humana e social sem perder sua especificidade; (6) construir uma metodologia capaz de oferecer condições para se implementarem práticas educativas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar dentro de uma perspectiva de construção do conhecimento e que estimulem a criatividade dos alunos.

Os projetos curriculares podem trazer concepções capazes de contribuir para a leitura crítica do mundo. Torna-se importante, então, traçar objetivos compatíveis com a formação com foco em temáticas da vida cotidiana, solidariedade, compaixão e justiça, por exemplo.

Corroborando essa ideia, Rayo (2001) considera a educação imprescindível no processo de construção de uma sociedade justa. Para tanto, recomenda a implementação da tríple finalidade da educação para os direitos humanos e para a paz, que é informação, formação e transformação.

Uma das tarefas da educação é a reconstrução cultural da sociedade, devendo primeiro formar sobre os conhecimentos mundialmente construídos, reconhecendo-os como obra da humanidade. Isso inclui as limitações, preconceitos, suas causas e os obstáculos, assim como fazer uma reflexão sobre a participação dos agentes sociais nesse processo e quais os caminhos para a promoção das transformações emancipatórias necessária.

A DNEDH propõe mudanças no processo educacional de maneira que "a inserção de conhecimentos relativos à EDH" deve ser articulada: I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade".

O Artigo 6o das DNEDH indica alguns elementos que devem ser considerados na construção da transversalidade em processos educativos em Educação em Direitos Humanos, a saber: o Projeto Político-Pedagógico; os Regimentos Escolares; o modelo de gestão; os processos avaliativos; e na produção dos materiais didáticos.

Através da EDH, transmite-se uma ética da atenção e do cuidado com o "outro", uma atitude, uma prática, para que todas as gerações tenham mais atenção aos jovens em razão do futuro que representam e às gerações mais velhas pelo que

elas representam enquanto construção história. Nesse contexto, a EDH contém valores da justiça para os outros e de solidariedade com os outros, de responsabilidade para com os outros, de acolhida aos outros e de respeito com todas as pessoas. É mudar. O direito humano não é de um só e sim de todos, como já mencionado.

O comportamento humano configura ações que produzem consequências. Por conseguinte, educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática. Essa preparação, entretanto, deve priorizar o desenvolvimento da autonomia e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade.

Os processos educativos, ao mesmo tempo em que tornam possível às pessoas e aos grupos que deles participam se afirmarem desde o lugar onde atuam, e a partir do qual constroem sua visão de mundo, tornam possível, também, sua inserção na sociedade como agentes de transformação. Como bem afirma Freire (1980, p. 25), a educação para a libertação "é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade".

#### 4.2 Gestão democrática

Uma escola pautada na gestão democrática deve criar espaços para o desenvolvimento das ações educativas onde mais do que "falar" ou "refletir" sobre os direitos humanos eles sejam vivenciados na prática. Os procedimentos e as práticas devem garantir a participação da comunidade escolar. O diálogo deve permear a prática cotidiana na escola.

A gestão democrática é respaldada no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que trata dos princípios pelos quais o ensino será ministrado. Essa modalidade de gestão deve ser orientada pelos princípios: da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e da gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Os processos administrativos devem refletir as práticas democráticas adotadas na gestão, em que deve haver coerência entre a finalidade de formar para a cidadania e a democracia e os meios adotados para a construção desses fins. Portanto, para formar cidadãos democráticos a escola deve estar organizada fundamentada no diálogo, na transparência, na coerência, fomentando na comunidade escolar uma atitude de confiança e respeito.

A democracia que pode ser vivenciada na escola deve traduzir os princípios explicitados: nas normas; nas rotinas; no estilo de administrar; na mediação dos conflitos.

Como espaço para a convivência e para concretização de projetos coletivos a serem desenvolvidos na escola na perspectiva da sustentabilidade, recomenda-se à escola instituir equipes que tenham um grau de autonomia. Os conselhos escolares possibilitam uma integração da comunidade escolar com a comunidade do entorno da escola. Os grêmios estudantis contribuem para o aprendizado do fazer coletivo dos estudantes da escola, eles serão responsáveis por propor atividades culturais, reivindicar direitos a partir das demandas que a comunidade escolar lhes solicita.

#### 4.3 Projeto Político pedagógico

A Educação em Direitos Humanos poderá promover o conhecimento necessário para a prevenção das violações dos direitos humanos, portanto deverá ser desenvolvida nos trabalhos ou na ação programática inserida no Projeto Político-Pedagógico da escola. Nesse sentido, os processos educativos devem ser participativos, voltados para a construção e a promoção de valores como a paz, a justiça, a tolerância e a solidariedade.

Nessa proposta educativa as práticas pedagógicas são regidas por princípios democráticos; toda comunidade escolar

é responsável pelo processo, todos são protagonistas, porém sem perder de vista o respeito e a hierarquia; tem como prática cotidiana o diálogo, o princípio da democratização da educação.

A forma desta construção coletiva, a equipe que coordena a escola é autônoma para fazê-la, o mais relevante é efetivamente criar a cultura da participação cooperativa na escola dos processos pedagógicos, desde a educação infantil até o ensino superior.

#### **4.4 Avaliação nos processos de inserção de conteúdos relacionados aos Direitos Humanos na Educação Básica**

A avaliação é o processo mediante o qual se julga o mérito dos processos solicitados das pessoas ou grupos envolvidos. A avaliação deverá ser internalizada em todo o projeto, abrangendo toda a ação, desde sua concepção, elaboração, planejamento e gestão até sua conclusão.

Magendzo (2005) afirma que o propósito da avaliação na Educação em Direitos Humanos é investigar o processo educativo, observando: a articulação entre os diversos conteúdos e sua incidência no desenvolvimento e construção afetiva, intelectual, moral, cívica e cidadã dos estudantes. Para o autor a avaliação deve ser uma prática coletiva que demanda uma ação envolvendo professores e alunos onde cada um é responsável pelo processo educativo.

O desenvolvimento de um trabalho pedagógico que envolve a temática de Direitos Humanos requer a incorporação da avaliação no seu desenho didático. Magendzo (2005), ao discutir critérios, processos e recursos para avaliação da Educação em Direitos Humanos, comenta:

"A avaliação da Educação em Direitos Humanos nos desafia a pensar como e em que momento reunir a informação que nos permitirá construir aquela apreciação ou juízo. Pois, se a formação em direitos humanos compromete o âmbito afetivo, intelectual, moral e cívico é eminentemente um processo continuado e lento. Muitas vezes incluso não linear" (MAGENDZO, 2005, p. 1).

A educação, a informação e a orientação são fatores básicos para o desenvolvimento da responsabilidade individual e coletiva que possibilita a cada cidadã e cidadão uma ação positiva na solução dos problemas sociais. É nesse contexto que a avaliação se insere enquanto uma perspectiva de exercício da cidadania, "afirmando o ser humano, sujeito de direitos, no centro do desenvolvimento e da democracia". (CARBONARI, 2006, p.43).

Kemmis (1986) propõe um modelo de avaliação que dá ênfase aos processos em que exista a participação democrática e cooperativa, em que todos os implicados no processo educativo participem. Para esse teórico a avaliação é um processo de planejar, obter e sistematizar informações que permitam às pessoas e aos grupos interessados no debate crítico daquela ação educativa promover um debate enquanto construção de espaço político sobre o programa específico.

O objetivo da avaliação nesse caso não será resolver ou evitar um conflito, mas proporcionar a informação básica necessária para que os implicados no processo educativo possam resolvê-lo formulando os juízos correspondentes. A avaliação deve projetar-se em um sentido amplo sobre os componentes da educação com professores, currículo, administradores, alunos, problemas etc.

Os sete princípios da avaliação do modelo proposto por Kemmis (1980) dão ênfase: a) racionalidade ou sensatez; b) autonomia e responsabilidade; c) comunidade de interesses; d) pluralidade de perspectivas de valor; e) pluralidade de critérios de avaliação; f) oportunidade na elaboração e distribuição da informação; e g) adaptação. Para viver esses princípios é necessário articular ação e reflexão no ato de avaliar. É imperativo na atuação dos participantes e na tarefa de avaliar ter presente essa racionalidade em suas características. A autonomia permeia todo processo e possibilita uma ação cooperativa em que cada membro assume

certa responsabilidade sem deixar de se relacionar com o resto dos participantes. Outras tarefas implícitas na avaliação consistem em tornar clara a natureza dos interesses de todos aqueles que participam do processo e do desenvolvimento educativo.

Nesse sentido, a avaliação deve facilitar o processo de negociação para harmonização evitando assim possíveis disparidades. Para tanto se exige uma tarefa esclarecedora da avaliação e esta pode contribuir para o alcance do acordo. O debate interno entre os participantes deve ser alimentado pelas informações, levando-se em consideração valores que promovam o desenvolvimento do processo educativo, e produzir-se paralelamente ao mesmo para facilitar seu aperfeiçoamento.

O domínio de técnicas que possibilitam a obtenção de dados acerca da realidade exige do avaliador saber descobrir e classificar os problemas e as questões na ordem de importância, que por sua vez orientam a avaliação. Porém, os processos avaliativos que tratam dos fenômenos sociais devem considerá-los como "ações" e interpretá-los como resultados de interações em que aspectos sociais políticos e culturais das relações são a base das atitudes de uma população.

Os indicadores considerados positivos nos processos avaliativos devem traduzir avanços no sentido de: 1) fazer uma articulação de esforços conjuntos orientados a alcançar resultados educacionais mutuamente benéficos; 2) identificar mecanismos que indicam processos que criem as condições que viabilizem os propósitos estabelecidos; 3) construir espaços de diálogo no sentido de que as decisões sejam tomadas coletivamente; 4) concretizar ações que permitam os fins educacionais propostos; 4) estabelecer a avaliação em todas as etapas do processo educativo; 5) promover o intercâmbio de experiências entre áreas, os participantes, os propositores, as comunidades beneficiadas; e 6) estabelecer meios para melhorar a qualidade da atividade educativa, que tem os direitos humanos como tema gerador.

#### **4.5 Proposta de metodologia fundamentada no modelo problematizador de Magendzo (2005)**

Para realização das atividades de EDH propõe-se um processo de pesquisa onde vivenciamos a avaliação para o empoderamento. Optamos pelo método do problematizador de Magendzo (2006).

O modelo problematizador caracteriza-se pela abordagem crítica, levando o educando ou o defensor dos direitos humanos à conscientização dos problemas ou dificuldades que afetam sua comunidade, a partir da análise das dimensões políticas e ideológicas.

O desenvolvimento humano ocorre em uma realidade social. O conhecimento sobre os direitos humanos se constrói na medida em que os homens tomam consciência das diferentes "verdades" sobre liberdade, justiça, igualdade, dignidade humana e principalmente sobre situações em que os direitos humanos são violados em suas vidas. (MAGENDZO, 2005).

O educando ou o defensor dos direitos humanos tem como característica própria explorar o meio em que vive e, por meio dessa exploração, constrói sua realidade e adquire novos conhecimentos. Nesse sentido, é necessário que o educador em direitos humanos promova uma reflexão e análise dos problemas e estimule os que dela participam a procurar soluções tendo como fundamento o respeito aos direitos humanos.

O desenvolvimento com preservação ambiental em países com grandes desigualdades sociais é uma questão política, ética e social complexa. Magendzo (2006) afirma que a EDH tem que contemplar e assumir essa complexidade se quer ser significativa e relevante. O modelo problematizador propõe uma leitura da realidade a partir de sua complexidade, pois...

Incentiva os alunos a tomar consciência de que as



situações relacionadas com os direitos humanos do conflito, tal como referido acima, porque os diferentes interesses estão em jogo os que estão contestando as quotas de energia. Pense sobre as tensões que surgem, por exemplo, entre a liberdade e a igualdade entre os interesses público e privado, entre o bem comum e bem individual, entre a liberdade e a ordem, entre justiça e misericórdia, entre o desejável e viável, ou entre o desenvolvimento econômico e desenvolvimento sustentável... (p. 88).

O modelo problematizador contempla três etapas, e que são caracterizadas a seguir:

- momento do diagnóstico, nesse momento todos que estão envolvidos com o processo avaliativo identificam situações problemáticas que serão objeto de análise e problematização. Procurando relacioná-los às questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Procurando, ainda, conexões com os aspectos essenciais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente e aos direitos humanos, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, fome, seca, degradação do solo etc. Nesse momento o aluno poderá vivenciar um processo de sensibilização, assim, deve receber informações suficientes para poder conhecer todas as dimensões do problema.

Magendzo (2006) afirma que cabe ao educador em direitos humanos adotar metodologias participativas para que no debate seja possível.

Colocá-los em uma situação de alerta e de discussão que os induza a concluir que o saber sobre os direitos humanos se alcança na medida em que se contrasta, se compara e se critica. Portanto, é um conhecimento que os questiona profundamente a eles em aspectos muito relevantes e fundamentais em suas vidas. (p. 91).

- momento do desenvolvimento, a primeira fase deste momento corresponde a delimitação do problema, seleção e sistematização das informações pertinentes e necessárias para sua solução, o que se dará em um processo de diálogo entre todos os participantes do processo. Depois de identificadas as situações problemas, cabe aos implicados no processo definir quais interesses estão em jogo, quem será beneficiado, quais direitos estão sendo violados e quais as repercussões sociais do que está sendo avaliado.

A busca por informações é essencial nesse processo, para tanto se faz necessário investigar fontes que possam fornecer subsídios importantes como autoridades, instituições, atores sociais, culturais e políticos e principalmente aqueles que de alguma forma estão relacionados à problemática.

Na última etapa desse momento, podem-se estabelecer categorias que posteriormente orientarão para elaboração de um documento, uma decisão a ser tomada. Cabe ao coordenador do processo orientar os envolvidos no levantamento de hipóteses das causas e consequências da situação problema.

- momento em que se levantam alternativas de soluções, nessa proposta o objetivo será desenvolver um trabalho cuja meta seja estimular a cooperação, e desenvolver um sentimento de solidariedade, fraternidade e respeito mútuo: que haja uma unidade de pensamento de todos os participantes, no objetivo da construção de um saber coletivo. Assim são elaboradas por todos propostas de soluções para o problema investigado. Essas soluções podem ser classificadas em três categorias de soluções: ações (conduzem os alunos a interagir direta e ativamente sobre o problema); atitudinais (correspondem a uma tomada de consciência acerca do problema, um desejo de tomar partido, se comprometer); e cognitivas (são aquelas em que o aluno oferece soluções discursivas e intelectuais sobre o problema).

Consideramos a participação a chave dos processos educativos, uma forma privilegiada de educar socializando emoções, valores, conhecimentos e comportamentos. Também entendemos ser importante a incorporação do conflito como

parte e aspecto do processo para estimular o debate e fortalecer o reconhecimento das diferenças. O modelo adotado por Magendzo possibilita o desenvolvimento de um trabalho, que estimula a criatividade de quem participa, procura relacionar a participação, a investigação e as ações educativas como momentos de um mesmo processo. Tornando, portanto, a ação educativa um ato de produção de conhecimento.

Assim, podemos identificar pontos em comum entre a Educação em Direitos Humanos, a avaliação com enfoque nos direitos humanos e a avaliação do empoderamento: orientam a tomada de decisões; colocam a participação como elemento essencial; têm enfoque político; partem do contexto onde a ação social se desenvolve; destinam-se à solução do problema; e têm o diálogo como eixo integrador.

A educação em direitos humanos é toda a aprendizagem que desenvolve o conhecimento, as habilidades e os valores dos direitos humanos. O reconhecimento pelo professor da importância dos direitos humanos serem trabalhados em sala de aula deverá estar em sintonia com o projeto político-pedagógico e com a gestão da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal no 9.394/1996) afirma o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação e destaca a escola como "um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos".

Um dos princípios presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a educação básica propõe que "a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica".

Nesse sentido, podem-se tecer algumas considerações e apresentar algumas propostas que indicam a existência de uma gama de possibilidades para a transformação da prática educacional e consolidação da educação em direitos humanos como eixo norteador para uma educação de qualidade.

Cada membro da comunidade escolar tem um potencial criativo, e a educação em direitos humanos oportuniza aos professores e alunos o desenvolvimento pleno desse potencial. Portanto, é necessário dar maior alcance aos processos pedagógicos onde se apresenta aos alunos uma maior variedade de experiências possíveis, oportunizando uma análise crítica da realidade.

Cabe à escola oferecer, a partir dos temas abordados, condições aos alunos de refletir e de tomar decisões sobre questões relacionadas à sua vida e ao ambiente que os cerca, onde o racismo, o sexismo, a discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade sejam discutidos de forma crítica e denunciados como contrários a uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Uma educação de qualidade deve proporcionar vivências significativas no campo social e científico, que permitam ao aluno desenvolver seu potencial criador, mostrar a sua capacidade de realização. Portanto, na implementação do processo pedagógico é necessário difundir e intercambiar informações gerais e conhecimentos científicos, demonstrar e aprimorar seu comportamento social e contribuir para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade, cujo levantamento de problemas decorrentes das relações humanas e ambientais, leva à tomada de posição crítica em relação à qualidade de vida, contribuindo para a formação da cidadania.

O Artigo 6 das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos orienta que a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior como importante

instrumento para a garantia da educação em direitos humanos como um direito humano.

No projeto educacional de uma escola ou universidade pode-se vivenciar uma proposta democrática de educação através do enriquecimento das relações em sala de aula tanto entre professor e aluno quanto na comunidade como um todo, onde o diálogo e o respeito devam permear os processos educativos, da diminuição do distanciamento entre os graus hierárquicos estabelecidos na escola (diretor/coordenador/professor/alunos) e estimular maior envolvimento da comunidade escolar e não só de professores na realização de trabalhos e projetos na escola.

Desenvolver projetos em educação em direitos humanos permite ao educador adotar uma perspectiva interdisciplinar utilizando o conteúdo específico de cada matéria e articulando outras áreas do conhecimento de modo a analisarem-se os problemas sociais e ambientais tendo como base o pensamento crítico e inovador.

É importante trabalhar com metodologias participativas que possibilitem organizar um ensino voltado para o desenvolvimento de futuros cidadãos que reconheçam a importância da educação como fator essencial para a formação de uma sociedade mais justa e comprometida com as questões sociais e ambientais.

Ao final deste trabalho, a lição que fica é que uma escola ideal que vive a Educação em direitos humanos é aquela que em seu projeto pedagógico, além da apresentação de conteúdo, propicia a prática de atitudes científicas e permite aos professores e alunos comungarem os valores humanos mais fundamentais como: a verdade, a responsabilidade, o respeito e o amor à vida.

Consideramos que este texto não esgota a questão da educação em direitos humanos, mas que pode servir de orientação para a realização de experiências inovadoras na escola e na universidade.

**Prezado candidato os anexos estão disponíveis em:**

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)

**CAMPOS, Maria Malta;  
ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios  
para um Atendimento em  
Creches que Respeite os  
Direitos Fundamentais das  
Crianças. 6ª. ed. Brasília : MEC,  
SEB, 2009.**



***Critérios para um atendimento em creches que  
respeite os direitos fundamentais das crianças<sup>17</sup>***

#### **Apresentação**

Este documento compõe-se de duas partes. A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

Não inclui, assim, o detalhamento e as especificações técnicas necessárias para a implantação dos programas. Os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança.

Dessa forma, podem ser adotados ao mesmo tempo como um roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade. O texto utiliza uma linguagem direta, visando todos aqueles que lutam por um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças.

O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade. Na maior parte das creches, as crianças permanecem em tempo integral, voltando para suas casas diariamente.

A creche, assim, caracteriza-se, quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente. Embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento. Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente.

Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil.

Sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por Vitae\*. Posteriormente foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação e do Desporto, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. Outros grupos e pessoas também colaboraram com críticas e sugestões durante todo o período de elaboração do texto.

Esperamos que estas propostas de compromisso sejam amplamente discutidas, assumidas e traduzidas em práticas que respeitem nossas crianças.

#### **ESTA CRECHE RESPEITA A CRIANÇA**

##### **Critérios para a unidade creche**

- *Nossas crianças têm direito à brincadeira*
- *Nossas crianças têm direito à atenção individual*
- *Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante*
- *Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza*
- *Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde*
- *Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia*
- *Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão*

<sup>17</sup>Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / 6.ed. Brasília :

- *Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos*
- *Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade*
- *Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos*
- *Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche*
- *Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa*

#### **Nossas crianças têm direito à brincadeira**

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada
  - As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças
  - As famílias recebem orientação sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil
  - Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados
  - As salas onde as crianças ficam estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas
  - Ajudamos as crianças a aprender a usar brinquedos novos
  - Os adultos também propõem brincadeiras às crianças
  - Os espaços externos permitem as brincadeiras das crianças
  - As crianças maiores podem organizar os seus jogos de bola, inclusive futebol
  - As meninas também participam de jogos que desenvolvem os movimentos amplos: correr, jogar, pular
  - Demonstramos o valor que damos às brincadeiras infantis participando delas sempre que as crianças pedem
  - Os adultos também acatam as brincadeiras propostas pelas crianças

#### **Nossas crianças têm direito à atenção individual**

- Chamamos sempre as crianças por seu nome
- Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada uma delas
  - O diálogo aberto e contínuo com os pais nos ajuda a responder às necessidades individuais da criança
  - A criança é ouvida
  - Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças
    - Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na chegada e saída da creche
    - Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho
    - Comemoramos os aniversários de nossas crianças
    - Crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa atenção especial
    - Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las
    - Aprendemos a lidar com preferências individuais das crianças por alimentos
    - Ficamos atentos à adequação de roupas e calçados das crianças nas diversas situações
    - Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos
    - Procuramos respeitar as variações de humor das crianças
    - Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor
    - Crianças com dificuldades especiais recebem apoio para participar das atividades e brincar com os colegas

- Nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude
  - Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças
  - Procuramos analisar porque uma criança não está bem e encaminhá-la à orientação especializada quando necessário

#### **Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante**

- Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia
- Nossas salas são claras, limpas e ventiladas
- Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam
  - Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos
  - As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas
  - As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono
  - Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada
  - Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição
  - Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças
  - Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças
  - Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas
  - Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias
  - Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche
  - Lutamos para melhorar as condições de segurança no trânsito nas proximidades da creche

#### **Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza**

- Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis
  - Nossas crianças têm direito ao sol
  - Nossas crianças têm direito de brincar com água
  - Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza
  - Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre
  - Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza
  - Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais
  - Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes
  - Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos
  - Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza

#### **Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde**

- Nossas crianças têm direito de manter seu corpo, cuidado, limpo e saudável
  - Nossas crianças aprendem a cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde
  - Nossas crianças têm direito a banheiros limpos e em bom funcionamento

- O espaço externo da creche e o tanque de areia são limpos e conservados periodicamente de forma a prevenir contaminações

- Nossas crianças têm direito à prevenção de contágios e doenças

- Lutamos para melhorar as condições de saneamento nas vizinhanças da creche

- Acompanhamos com as famílias o calendário de vacinação das crianças

- Acompanhamos o crescimento e o desenvolvimento físico das crianças

- Mantemos comunicação com a família quando uma criança fica doente e não pode frequentar a creche

- Procuramos orientação nos serviços básicos de saúde para a prevenção de doenças contagiosas existentes no bairro

- Procuramos orientação especializada para o caso de crianças com dificuldades físicas, psico-afetivas ou problemas de desenvolvimento

- Sempre que necessário encaminhamos as crianças ao atendimento de saúde disponível ou orientamos as famílias para fazê-lo

- O cuidado com a higiene não impede a criança de brincar e se divertir

- Damos o exemplo para as crianças, cuidando de nossa aparência e nossa higiene pessoal

#### **Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia**

- Preparamos os alimentos com capricho e carinho
- Nossas crianças têm direito a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições

- Planejamos alimentos apropriados para as crianças de diferentes idades

- Permitimos que meninos e meninas participem de algumas atividades na cozinha, sempre que possível

- Procuramos respeitar preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças

- Procuramos diversificar a alimentação das crianças, educando-as para uma dieta equilibrada e variada

- Incentivamos as crianças maiorzinhas a se alimentarem sozinhas

- A água filtrada está sempre acessível às crianças
- Incentivamos a participação das crianças na arrumação das mesas e dos utensílios, antes e após as refeições

- Nossa cozinha é limpa e asseada
- Nossa despensa é limpa, arejada e organizada

- Valorizamos o momento da mamadeira, segurando no colo os bebês e demonstrando carinho para com eles

- Ajudamos os pequenos na transição da mamadeira para a colher e o copo

- Procuramos sempre incluir alimentos frescos nos cardápios

- Procuramos manter uma horta, mesmo pequena, para que as crianças aprendam a plantar e cuidar das verduras

- As famílias são informadas sobre a alimentação da criança e suas sugestões são bem recebidas

#### **Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão**

- Nossas crianças têm direito de aprender coisas novas sobre seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo, a cultura e a natureza

- Valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças

- Nossas crianças têm oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos

- Nossas crianças têm oportunidade de ouvir músicas e de assistir teatro de fantoches

- Nossas crianças são incentivadas a se expressar através de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila

- Nossas crianças têm direito de ouvir e contar histórias

- Nossas crianças têm direito de cantar e dançar

- Nossas crianças têm livre acesso a livros de história, mesmo quando ainda não sabem ler

- Procuramos não deixar as perguntas das crianças sem resposta

- Quando não sabemos explicar alguma coisa para as crianças, sempre que possível procuramos buscar informações adequadas e trazê-las posteriormente para elas

- Sempre ajudamos as crianças em suas tentativas de compreender as coisas e os acontecimentos à sua volta

- Não reprimimos a curiosidade das crianças pelo seu corpo

- Não reprimimos a curiosidade sexual das crianças

- Bebês e crianças bem pequenas aproveitam a companhia de crianças maiores para desenvolver novas habilidades e competências

- Crianças maiores aprendem muito observando e ajudando a cuidar de bebês e crianças pequenas

- Não deixamos nossas crianças assistindo televisão por longos períodos

- As famílias são informadas sobre o desenvolvimento de suas crianças

#### **Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos**

- Nossas crianças têm direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades

- Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol

- Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico nas atividades realizadas em espaços amplos

- Nossos meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre

- Nossas crianças não são obrigadas a suportar longos períodos de espera

- Os bebês não são esquecidos no berço

- Os bebês têm direito de engatinhar

- Os bebês têm oportunidade de explorar novos ambientes e interagir com outras crianças e adultos

- As crianças pequenas têm direito de testar seus primeiros passos fora do berço

- Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva

- Organizamos com as crianças aquelas brincadeiras de roda que aprendemos quando éramos pequenos

- Procuramos criar ocasiões para as famílias participarem de atividades ao ar livre com as crianças

#### **Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade**

- Nossas crianças sabem que são queridas quando percebem que suas famílias são bem-vindas e respeitadas na creche

- Nossa creche respeita as amizades infantis

- Nossa creche valoriza a cooperação e a ajuda entre adultos e crianças

- Nossas crianças encontram conforto e apoio nos adultos sempre que precisam

- Procuramos entender porque a criança está triste ou chorando

- Procuramos ajudar as pessoas da equipe quando enfrentam problemas pessoais sérios

- Procuramos não interromper bruscamente as atividades das crianças



- Evitamos situações em que as crianças se sintam excluídas
- Evitamos comentar assuntos relacionados com as crianças e seus familiares na presença delas

- Nossas crianças, mesmo quando brincam autonomamente, não ficam sem a proteção e o cuidado dos adultos

- Conversamos e brincamos com os bebês quando estão acordados

- Nossas crianças recebem atenção quando nos pedem ou perguntam alguma coisa

- Procuramos proteger as crianças de eventuais agressões dos colegas

- Ajudamos as crianças a desenvolver seu auto-controle e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos

- Explicamos as crianças os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos na creche

- Nunca deixamos de procurar entender e tomar providências quando nossas crianças aparecem na creche machucadas e amedrontadas

### **Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos**

- Nossas crianças têm direito à alegria e à felicidade
- Nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração

- Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos

- Procuramos sempre enfrentar as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão

- Procuramos sempre entender as reações das crianças e buscar orientação para enfrentar situações de conflito

- O bem-estar físico e psicológico das crianças é um de nossos objetivos principais

- Ajudamos as crianças a desenvolver sua autonomia

- Sempre conversamos com as crianças sobre suas experiências em casa e no bairro

- Nossas crianças podem, sempre que querem, procurar e ficar perto de seus irmãozinhos que também estão na creche

- Nossas crianças expressam seus sentimentos através de brincadeiras, desenhos e dramatizações

- A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche.

### **Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche**

- As crianças recebem nossa atenção individual quando começam a frequentar a creche

- As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche

- Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação

- Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores

- Nosso planejamento é flexível quanto a rotinas e horários para as crianças em período de adaptação

- Nossas crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro

- Criamos condições para que os irmãozinhos maiores que já estão na creche ajudem os menores em sua adaptação à creche

- As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche

- Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação

- Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação

- Nunca deixamos crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho

- Nossas crianças têm direito a um cuidado especial com sua alimentação durante o período de adaptação

- Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação

### **Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa**

- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua autoestima

- Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres

- Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência

- Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos

- Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais

- A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade

- Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história

- Nossas crianças visitam locais significativos de nossa cidade, sempre que possível: parques, museus, jardim zoológico, exposições

- Nossas crianças visitam locais significativos do bairro, sempre que possível: a padaria, uma oficina, a praça, o corpo de bombeiros, um quintal

- Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche

### **A POLÍTICA DE CRECHE RESPEITA CRIANÇA**

#### **Crítérios para políticas e programas de creche**

- A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança

- A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança

- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante

- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde

- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável

- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira

- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos

- A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza

#### **A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança**

As creches têm por objetivo educar e cuidar de

- crianças até 6 anos de idade

- As creches não estão sendo usadas por crianças com mais de 7 anos como alternativa à educação de 1º grau

- As creches são concebidas como um serviço público que atende a direitos da família e da criança

- A política de creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos

- A política de creche reconhece que as crianças têm uma família

- A política de creche prevê a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade
- A programação para as creches respeita e valoriza as características culturais da população atendida
- O programa de creches integra o planejamento municipal, estadual, regional e federal de ações mais gerais
- A política de creche estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos sobre educação infantil
- Há um projeto para as creches com explicitação de metas, estratégias, mecanismos de supervisão e avaliação
- O plano de expansão das creches, em quantidade e localização, responde às necessidades das famílias e crianças
- O plano para creche prevê entre suas metas a melhoria da qualidade do atendimento à criança
- para oferecer um atendimento digno às crianças e um reconhecimento do trabalho do adulto profissional
- Os critérios para admissão de crianças nas creches são democráticos, transparente e não discriminatórios
- As pessoas que trabalham nas creches que trabalham nas creches são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas
- O per capita repassado às creches respeita o cronograma pré-estabelecido
- O valor do per capita repassado pelo poder público às creches conveniadas é suficiente para oferecer um tratamento digno às crianças
- O valor do per capita repassado às creches segue uma curva ascendente
- Os critérios para estabelecimento e avaliação de convênios são transparentes e acessíveis ao público
- As entidades conveniadas permitem o acesso público aos equipamentos e acolhem a orientação dos órgãos responsáveis

#### **A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança**

- O programa para as creches prevê educação e cuidado de forma integrada visando, acima de tudo, o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- A melhoria da qualidade do serviços oferecido nas creches é um objetivo do programa
- As creches são localizadas em locais de fácil acesso, cujo entorno não oferece riscos à saúde e segurança
- Os projetos de construção e reforma das creches visam, em primeiro lugar, o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- A política de creche reconhece que os profissionais são elementos chave para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da criança
- As creches dispõem de um número de profissionais suficiente para educar e cuidar de crianças pequenas
- O programa dá importância à formação profissional prévia e em serviço do pessoal, bem como à supervisão
- A formação prévia e em serviço concebe que é função do profissional de creche educar e cuidar de forma integrada
- Os profissionais dispõem de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil
- A política de creche reconhece que os adultos que trabalham com as crianças têm direito a condições favoráveis para seu aperfeiçoamento pessoal, educacional e profissional
- A política de creche reconhece a importância da comunicação entre famílias e educadores

#### **A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante**

- Os profissionais responsáveis elaboram projetos de construção ou reforma dos prédios das creches que visam em

primeiro lugar as necessidades, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças

- O orçamento possibilita construção ou reforma adequada dos prédios das creches
- Os prédios das creches recebem manutenção periódica
- O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e materiais necessários para que os ambientes sejam aconchegantes, seguros e estimulantes
- O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de roupas necessárias para as crianças dormirem, se trocarem em caso de imprevistos e se lavarem
- Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária
- Os prédios oferecem condições adequadas para o bem-estar e o conforto da crianças: insolação, iluminação, ventilação, sonorização, esgoto e água potável
- Os prédios oferecem condições adequadas para as necessidades profissionais e pessoais dos adultos
- Os ambientes das creches são adequados às funções de educar e cuidar de crianças pequenas
- As creches dispõem de espaços externos sombreados, sem entulho, lixo, ou outras situações que ofereçam perigo às crianças
- O programa prevê a manutenção dos espaços verdes das creches para que ofereçam condições de uso sem perigo
- Os espaços internos das creches, seu mobiliário e o material disponível permitem que a criança brinque, durma, aprenda, se alimente, vá ao banheiro, se lave e tenha privacidade
- As creches dispõem de mesas, cadeiras, mamadeiras, pratos e talheres para as crianças se alimentarem
- As creches respeitam a regulamentação local sobre normas de segurança e higiene
- Os adultos recebem formação prévia e em serviço sobre como criar, arrumar conservar e usar um ambiente aconchegante, seguro e estimulante para as crianças

#### **A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde**

- O orçamento das creches prevê custos para manutenção
- da higiene e promoção de condições favoráveis à saúde de crianças e funcionários
- Os prédios das creches são limpos, arejados e bem insulados, evitando ser espaços propagadores de doenças entre as crianças
- As creches dispõem de água potável
- O esgotamento sanitário não corre pelos pátios das creches e nos espaços próximos
- O lixo das creches é recolhido diariamente
- As creches dispõem de produtos para a higiene pessoal das crianças
- As creches dispõem de utensílios e produtos de limpeza
- O programa de manutenção das creches está atento para infestações com insetos e animais nocivos
- O Planejamento sanitário e da saúde da região incorpora a ação desenvolvida nas creches e a orientação aos profissionais que ali trabalham
- A formação prévia e em serviço dos adultos está atenta para temas relacionados à higiene e à saúde
- A definição da função do profissional integra a preocupação com a saúde e a higiene na creche
- A programação para as crianças prevê ações relacionadas à área de saúde e higiene
- As creches dispõem de material necessário para prestar os primeiros socorros e seus profissionais estão informados para onde devem encaminhar as crianças em casos de acidente

- A programação de saúde dá especial atenção à comunicação entre família e creche

**A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável**

- O orçamento das creches prevê um custo de alimentação per capita pelo menos equivalente ao destinado a uma criança na cesta básica
- A programação da alimentação nas creches prevê alimentos in natura
- O cardápio das creches é balanceado e variado para responder às necessidades calóricas e protéicas das crianças
- As creches dispõem de espaços adequados, arejados, limpos e seguros para armazenamento e preparo de alimentos
- As creches dispõem de utensílios necessários ao preparo de alimentos
- As crianças dispõem de móveis e utensílios suficientes e adequados para se alimentarem
- A formação prévia e em serviço dos profissionais considera a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado como integradas ao processo educativo infantil
- A programação das creches integra a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado no processo educativo

**A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira**

- O orçamento para creches prevê a compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias
- Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumento do direito à brincadeira e não como um presente excepcional
- A construção das creches prevê a possibilidade de brincadeiras em espaço interno e externo
- As creches dispõem de número de educadores compatível com a promoção de brincadeiras interativas
- Os prédios das creches dispõem de mobiliário que facilite o uso, a organização e conservação dos brinquedos
- A formação prévia e em serviço reconhece a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança
- A programação para as creches reconhece e incorpora o direito das crianças à brincadeira

**A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos**

- A política de creche possibilita que as crianças tenham acesso à produção cultural da humanidade
- O orçamento para creches prevê a compra e reposição de livros e materiais adequados para o número de crianças e as faixas etárias
- Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos importantes para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças
- Os profissionais de creche dispõem de um nível de instrução compatível com a função de educador
- A formação prévia e em serviços dos profissionais contempla o acesso à cultura e a ampliação dos conhecimentos das crianças como aspectos importantes do trabalho da creche
- A política de creche incorpora a preocupação de encontrar meios adequados para promover o desenvolvimento infantil, sem submeter precocemente as crianças a um modelo escolar rígido
- A programação prevê que as famílias sejam informadas dos progressos de suas crianças sem que isto implique em avaliação formal

- A política de creche propicia que os educadores ampliem seus conhecimentos e sua formação pessoal, educacional e profissional

**A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza**

- O orçamento para construção, reforma e conservação das creches prevê custos para manutenção de área verde no entorno ou dentro da creche
- As instâncias de arborização e jardinagem municipal incluem as creches e seus espaços externos nos projetos locais
- O projeto de construção e reforma dos prédios das creches prevê espaços externos que comportem plantas
- O programa prevê que as creches tenham condições para plantio de pequenas hortas e árvores frutíferas de rápido crescimento
- Os profissionais de creche recebem formação e orientação para propiciar o contato e o respeito das crianças para com a natureza
- A programação para as crianças dá especial atenção ao tema da natureza
- A programação das creches incentiva passeios e outras atividades que favoreçam maior contato com a natureza

**LEI Municipal Nº 6.628, DE  
14 DE DEZEMBRO DE 2017.**



**LEI Nº 6628, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2017**

Altera os artigos 11, 12, 14, 20, 36, 40, 59, 63, 64, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 83, 90, 99 e anexos, e revoga o art. 77 da Lei Municipal nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal; altera o Anexo 15 da Lei Municipal nº 2.240, de 13 de agosto de 1976; altera o art. 196 da Lei Municipal nº 1.729, de 30 de dezembro de 1968, e dá outras providências.

Projeto de Lei nº 133/2017 - Executivo Municipal

ORLANDO MORANDO JUNIOR, Prefeito do Município de São Bernardo do Campo, faz saber que a Câmara Municipal de São Bernardo do Campo decretou e ele promulga a seguinte lei:

Art. 1º Os arts. 11, 12, 14, 20, 36, 40, 59, 63, 64, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 83, 90 e 99 da Lei Municipal nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 11 ...

...

§ 2º ...

I - pelo conjunto de titulares de cargos públicos efetivos, intitulados Coordenador Pedagógico, Diretor Escolar e Orientador Pedagógico;

II - pelo conjunto de titulares em cargo público efetivo de Professor de Educação Básica no exercício de funções gratificadas de Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos e Vice-Diretor.

..." (NR)

"Art. 12 ...

I - parte permanente: constituída, nos termos do Anexo I que faz parte integrante desta Lei, pelos cargos públicos de provimento efetivo de:

- a) Coordenador Pedagógico;
- b) Diretor Escolar;
- c) Orientador Pedagógico;
- d) Professor de Educação Básica;
- e) Professor de Educação Especial;

II - parte suplementar: constituída pelos cargos públicos anteriormente extintos ou a serem extintos na vacância, por determinação legal, conforme o Anexo II que faz parte integrante desta Lei; sendo-lhes assegurados os mesmos direitos e benefícios dos demais servidores, e sendo composta, a partir da publicação desta Lei, por cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério Público Municipal, que se tornem vagos por exoneração ou aposentadoria de Assistente de Diretor Escolar;

III - ...

- a) Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos; e
- b) Vice-Diretor.

..." (NR)

"Art. 14 ...

...

II - pelo exercício nos cargos de suporte pedagógico de Assistente de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Diretor Escolar e Orientador Pedagógico, por titulares efetivos dos respectivos cargos; e

III - pelo exercício de funções gratificadas de suporte pedagógico de Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos e Vice-Diretor, por titulares efetivos dos cargos docentes.

...

§ 2º Ao Professor de Educação Especial, de acordo com sua habilitação específica, compete planejar, ministrar aulas e desenvolver atividades de ensino previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar respectiva, em regência de classes ou turmas e em substituições, atuando na Educação Especial, Educação Bilíngue em Libras e no Atendimento Educacional Especializado" (NR)

"Art. 20 Entende-se por Quadro dos Servidores de Apoio Técnico Educacional do Ensino Público Municipal o conjunto de profissionais, titulares de diferentes carreiras, que atuam junto às unidades escolares e órgãos da Secretaria de Educação, realizando intervenções referentes às suas áreas de formação, visando contribuir com a construção coletiva de uma educação que atenda as diferentes necessidades dos educandos.

§ 1º Identificam-se como cargos de carreira que compõem Apoio Técnico da Educação Básica, conforme o Anexo I que faz parte integrante desta Lei:

- I - Assistente Social;
- II - Fisioterapeuta;
- III - Fonoaudiólogo;
- IV - Psicólogo; e
- V - Terapeuta Ocupacional.

§ 2º Também compõe o Apoio Técnico da Educação Básica o cargo de Dirigente de Creche, que se encontra em extinção na vacância, conforme o Anexo II que faz parte integrante desta Lei." (NR)

"Art. 36 As jornadas de trabalho, para o exercício da docência no magistério da Educação Básica e Educação Especial do Ensino Público Municipal, compatibilizadas com as etapas e modalidades de ensino, são para:

I - Professor de Educação Básica e Professor de Educação Especial - em 40 (quarenta) horas semanais, sendo 26h40 (vinte e seis horas e quarenta minutos) em atividades com

alunos e 13h20 (treze horas e vinte minutos) de atividades pedagógicas, assim distribuídas:

...

II - Professor de Educação Básica e Professor de Educação Especial - em 30 (trinta) horas semanais, sendo 20h (vinte horas) em atividades com alunos e 10h (dez horas) de atividades pedagógicas, assim distribuídas:

..." (NR)

"Art. 40 ...

...

Lei nº 6.628 (fls. 4)

II - em conformidade com o calendário escolar, durante o mês de janeiro, para os docentes e servidores do Quadro Técnico Educacional, bem como para os professores designados para as funções gratificadas de Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos; e

III - os ocupantes dos cargos de Assistente de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Diretor Escolar, Dirigente de Creche e Orientador Pedagógico, bem como os professores designados para a função gratificada de Vice-Diretor, usufruirão férias preferencialmente no mês de janeiro, atendendo ao calendário escolar e de acordo com os arts. 155, 156 e 161 da Lei Municipal nº 1.729, de 30 de dezembro de 1968." (NR)

"Art. 59 ...

...

§ 4º Os profissionais citados no inciso III do § 3º deste artigo poderão participar dos dois processos de remoção subsequentes à aprovação desta Lei." (NR)

"Art. 63 ...

...

I - divulgar, executar e atender as normas oficiais que orientarão as atribuições de classes, aulas e módulos para os docentes, dando preferência ao professor que tenha adquirido titularidade de classe ou período por meio de Processo de Remoção.

..." (NR)

"Art. 64 ...

...

V - por justificado interesse do ensino.

..." (NR)

"Art. 71 Nos casos de impedimento legal superior a 15 (quinze) dias do cargo de Diretor Escolar e Dirigente de Creche, serão designados os cargos ou funções de Assistente de Diretor Escolar, Vice-Diretor ou Professor, desde que o substituto possua os mesmos requisitos de formação exigidos para provimento no cargo de Diretor Escolar ou Dirigente de Creche.

§ 1º O profissional designado perceberá, durante o tempo que exercer as atribuições do cargo de Diretor Escolar ou Dirigente de Creche, diferença existente entre a referência de seu nível e a referência do nível inicial do cargo de Diretor Escolar.

..." (NR)

"Art. 72 Nos casos de impedimento legal, igual ou superior a 30 (trinta) dias do cargo de Coordenador Pedagógico, haverá designação temporária ao Professor, desde que o substituto possua os mesmos requisitos exigidos para provimento no cargo de Coordenador Pedagógico.

§ 1º O profissional designado perceberá, durante o tempo que exercer as atribuições do cargo de Coordenador Pedagógico, diferença existente entre a referência de seu nível e a referência do nível inicial do cargo de Coordenador Pedagógico.

§ 2º O profissional designado para substituição exercerá as atribuições do cargo enquanto perdurar o impedimento do titular." (NR)

"Art. 73 ...

§ 1º ...

I - Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos; e



II - Vice-Diretor.

..." (NR)

"Art. 74 A atuação dos integrantes das funções gratificadas de Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos e Vice-Diretor dar-se-á nas unidades da rede de escolas públicas municipais e em órgãos da Secretaria de Educação, nos diversos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica do sistema de ensino público municipal.

§ 1º A designação para o exercício das funções gratificadas referidas no caput deste artigo será efetuada através de Edital da Secretaria de Educação, sendo permitida permanência para o ano letivo seguinte, considerando resultado positivo de processo de avaliação, conforme critérios estabelecidos em tal ato administrativo.

§ 2º O exercício da função gratificada poderá ser interrompido a qualquer tempo por interesse do próprio servidor ou por decisão administrativa decorrente de desempenho incompatível com as atribuições, bem como quanto à proposta pedagógica da unidade escolar e da Secretaria de Educação, ou nos termos do inciso V, do art. 64 desta Lei.

§ 3º O processo de avaliação ocorrerá anualmente, envolvendo a Equipe Escolar e membros da Secretaria de Educação, conforme critérios estabelecidos em Edital.

..." (NR)

"Art. 76 O professor de Educação Básica com 2 (duas) matrículas no Quadro do Magistério Público Municipal de São Bernardo do Campo, conforme seu interesse e em conformidade com os requisitos básicos estabelecidos nesta Lei, poderá ser designado para o exercício de função gratificada, e neste caso, terá reduzida a carga horária de cada matrícula e os respectivos vencimentos, na proporcionalidade de 20 (vinte) horas semanais." (NR)

"Art. 78 ...

...

III - ser designado através de Edital da Secretaria de Educação, que estabelecerá critérios e normas próprias;

..." (NR)

"Art. 83 ...

§ 1º ...

...

II - Quadro de Profissionais do Magistério - EM, CP e EE;

III - Quadro de Servidores do Apoio Técnico Educacional - T; e

..." (NR)

"Art. 90 ...

§ 4º ...

I - Quadro do Magistério Público Municipal - cargos em carreira de Professor de Educação Básica, nos termos da presente Lei:

...

II - Quadro do Magistério Público Municipal - cargos em carreira de Diretor Escolar e Orientador Pedagógico, nos termos da presente Lei:

...

III - Quadro Técnico Educacional, para os cargos em carreira ou em vacância, nos termos da presente Lei:

...

IV - Quadro do Magistério Público Municipal - cargos em carreira de Coordenador Pedagógico, nos termos da presente Lei:

...

VI - Quadro do Magistério Público Municipal - cargos em carreira de Professor de Educação Especial, nos termos da presente Lei:

...

..." (NR)

"Art. 99 Os atuais ocupantes das funções gratificadas de Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar permanecerão na função, em processo de transição, até a contratação dos cargos

de Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar, através de concurso público.

Parágrafo único. Os profissionais designados para as funções gratificadas previstas no caput deste artigo terão remuneração nos moldes do art. 75 desta Lei, com o acréscimo do valor de 50% (cinquenta por cento) da referência E2A de 40 (quarenta) horas semanais, para o Diretor Escolar, e 40 % (quarenta por cento) da referência E2A de 40 (quarenta) horas semanais, para o Coordenador Pedagógico." (NR)

Art. 2º Ficam criados no Anexo VIII, Pessoal Estatutário, Cargos de Carreira, da Lei Municipal nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013, com suas alterações, mais 75 (setenta e cinco) cargos de Oficial de Escola, nível de referência PE1 a PE2, com lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1, totalizando 700 (setecentos) cargos.

Art. 3º Fica revogada a vacância do cargo de Coordenador Pedagógico, nos termos da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, estabelecendo o total de cargos em 300 (trezentos), com nível de referência CP1 a CP5 e lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1.

Art. 4º Fica revogada a vacância do cargo de Diretor Escolar, nos termos da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, estabelecendo o total de cargos em 250 (duzentos e cinquenta), com nível de referência EM1 a EM5 e lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1.

Art. 5º Fica revogada a vacância do cargo de Orientador Pedagógico, nos termos da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, estabelecendo o total de cargos em 80 (oitenta), com nível de referência EM1 a EM5 e lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1.

Art. 6º Fica revogada a vacância do cargo de Professor de Educação Especial, nos termos da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, estabelecendo o total de cargos em 250 (duzentos e cinquenta), com nível de referência EE1 a EE5 e lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1.

Art. 7º Fica revogada a vacância do cargo de Assistente Social, nos termos da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, estabelecendo o total de cargos em 20 (vinte), com nível de referência T1 a T5 e lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1.

Art. 8º Fica revogada a vacância do cargo de Fisioterapeuta, nos termos da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, estabelecendo o total de cargos em 20 (vinte), com nível de referência T1 a T5 e lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1.

Art. 9º Fica revogada a vacância do cargo de Fonoaudiólogo, nos termos da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, estabelecendo o total de cargos em 20 (vinte), com nível de referência T1 a T5 e lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1.

Art. 10 Fica revogada a vacância do cargo de Psicólogo, nos termos da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, estabelecendo o total de cargos em 35 (trinta e cinco), com nível de referência T1 a T5 e lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1.

Art. 11 Fica revogada a vacância do cargo de Terapeuta Ocupacional, nos termos da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, estabelecendo o total de cargos em 20 (vinte), com nível de referência T1 a T5 e lotação no Departamento de Ações Educacionais - SE-1.

Art. 12 O Anexo I da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, que trata da Parte Permanente dos Quadros do Magistério Público Municipal e de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional, passa a vigorar com a "situação atual", conforme o Anexo I desta Lei.

Art. 13 O Anexo II da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, que trata da Parte Suplementar do Quadro do Magistério e Funcionários da Educação Básica Pública Municipal, passa a vigorar com a "situação atual", conforme o Anexo II desta Lei.

Art. 14 O Anexo III da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, que trata da Parte de Provimento Provisório do Quadro do Magistério Público Municipal, passa a vigorar com a "situação atual", conforme o Anexo III desta Lei.

Art. 15 O Anexo IV da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, que trata do Módulo dos profissionais dos Quadros do Magistério Público Municipal e de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional, passa a vigorar com a "situação atual", conforme o Anexo IV desta Lei.

Art. 16 O Anexo VIII da Lei Municipal nº 6.316, de 2013, com suas alterações, que trata do resumo dos quadros e tabelas de cargos, passa a vigorar com a "situação atual", conforme o Anexo V desta Lei.

Art. 17 O Anexo 15 da Lei Municipal nº 2.240, de 1976, passa a vigorar com a "situação atual", conforme o Anexo VI desta Lei.

Art. 18 Esta Lei entra em vigor em 1º de janeiro de 2018.

Art. 19 Ficam revogadas alíneas "a" a "e" do inciso II do art.12, as alíneas "c" a "e" do inciso III do art.12, o inciso VI do § 1º do art.14, os incisos I a V do § 2º do art.14, os incisos I a VI do § 2º do art. 20, os incisos III a V do art. 73, o art. 77 e as alíneas "a" a "c" do inciso III do art. 78 da Lei Municipal nº 6.316, de 2013.

São Bernardo do Campo, 14 de dezembro de 2017

ORLANDO MORANDO JUNIOR  
Prefeito

**Prezado candidato os anexos estão disponíveis em:**

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2017/663/6628/lei-ordinaria-n-6628-2017-altera-os-artigos-11-12-14-20-36-40-59-63-64-71-72-73-74-76-78-83-90-99-e-anexos-e-revoga-o-art-77-da-lei-municipal-n-6316-de-12-de-dezembro-de-2013-que-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-e-servidores-da-educacao-basica-do-ensino-publico-municipal-altera-o-anexo-15-da-lei-municipal-n-2240-de-13-de-agosto-de-1976-altera-o-art-196-da-lei-municipal-n-1729-de-30-de-dezembro-de-1968-e-da-outras-providencias?q=6.628>

## LEI Municipal nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013 – Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica. BRASIL.



**LEI Nº 6.316, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013<sup>18</sup>**  
(Com as alterações da Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014 e Errata, publicados em 19 de dezembro de 2014)

Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, em conformidade com as disposições das Leis Federais nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho de 2007, e 11.738, de 16 de julho de 2008, da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos

Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, e da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2010, que fixa as Diretrizes Nacionais da Carreira e Remuneração dos Servidores de Educação Básica Pública; revoga a Lei Municipal nº 5.820, de 3 de abril de 2008, e suas alterações, e dá outras providências.

LUIZ MARINHO, Prefeito do Município de São Bernardo do Campo, faz saber que a Câmara Municipal de São Bernardo do Campo decretou e ele promulga a seguinte lei:

### TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto e os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério e dos Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal de São Bernardo do Campo.

Art. 2º Para efeitos desta Lei:

I- 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; e

II- a educação é um processo coletivo, sendo os espaços escolares fundamentalmente espaços educativos e o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido pelo professor de forma insubstituível, se complementa por meio das diferentes interações que ocorrem no ambiente escolar, colaborando para este processo os diferentes sujeitos que ali atuam.

Art. 3º O ensino público municipal de São Bernardo do Campo será ministrado com base nos seguintes princípios e diretrizes:

I- igualdade de condições para o acesso, permanência e aprendizagem na escola, sob o princípio de equidade, sem qualquer forma de tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa e sem quaisquer preconceitos de classe, raça, sexo, orientação sexual, condição física ou intelectual;

*fixa-as-diretrizes-nacionais-para-os-planos-de-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica-publica-e-da-resolucao-cne-ceb-n-5-de-2010-que-fixas-diretrizes-nacionais-da-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-de-educacao-basica-publica-revoga-a-lei-municipal-n-5820-de-3-de-abril-de-2008-e-suas-alteracoes-e-da-outras-providencias?q=6.316 Acesso em: 29/05/2018*

<sup>18</sup><https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2013/632/6316/lei-ordinaria-n-6316-2013-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-e-servidores-da-educacao-basica-do-ensino-publico-municipal-em-conformidade-com-as-disposicoes-das-leis-federais-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996-11494-de-20-de-junho-de-2007-e-11738-de-16-de-julho-de-2008-da-resolucao-cne-ceb-n-2-de-2009-que>

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV- gratuidade do ensino público municipal em estabelecimentos oficiais;

V- laicidade no ensino público municipal em estabelecimentos oficiais;

VI- valorização dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal;

VII- gestão democrática;

VIII- garantia de padrão de qualidade a todos os educandos;

IX- vinculação ao trabalho e às práticas sociais, em uma perspectiva crítico participativa valorizando princípios éticos;

X- visão crítica sobre o contexto sócio-histórico;

XI- compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

XII- de construção de conhecimentos, pesquisa e intervenção cidadã com base em valores voltados à sustentabilidade da vida em suas múltiplas dimensões;

XIII- valorização dos trabalhos coletivos;

XIV- ampliação do período de permanência dos alunos na escola por meio da implantação de jornada complementar, garantindo atividades relacionadas ao desenvolvimento cultural, físico e vinculação ao currículo escolar;

XV - atendimento ao educando com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades ou superdotação em classes comuns das escolas municipais;

XVI - atendimento especializado aos educandos com deficiências através de medidas individualizadas no próprio ambiente escolar ou em ambiente especializado, a fim de maximizar seu desenvolvimento de forma compatível com a meta de inclusão plena;

XVII - atendimento ao educando surdo em escola bilíngue, sendo a primeira língua LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e, a segunda, Língua Portuguesa na modalidade escrita; e XVIII - atendimento ao educando cego em escola regular capacitada para o ensino do Braille.

Art. 4º Atendendo mandamento constitucional, disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e disposições de sua Lei Orgânica, ao Município de São Bernardo do Campo, em seu território, cumpre a organização, a manutenção e o desenvolvimento do ensino público municipal e nele atuar no nível da Educação Básica prioritariamente, nas seguintes etapas e modalidades de ensino:

I - Educação Infantil: a) Creche;

b) Pré-escola;

II - Ensino Fundamental:

a) anos iniciais e anos finais do ensino regular; e III - Educação de Jovens e Adultos:

a) anos iniciais e finais do ensino fundamental, podendo articular-se com a educação profissional. Parágrafo único. A educação especial é uma modalidade que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, não constituindo sistema paralelo de educação.

Art. 5º A escola pública municipal é entendida como espaço educacional múltiplo, tendo assegurada sua unidade, nos termos do seu sistema de ensino, com base no Projeto Político Pedagógico, cuja elaboração participa toda a equipe escolar, profissionais de suporte pedagógico, equipe do quadro técnico educacional e comunidade escolar, de modo a garantir ensino de qualidade em consonância com os princípios e diretrizes dispostas no art. 3º desta Lei.

## **TÍTULO II DO ESTATUTO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SERVIDORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL**

### **CAPÍTULO I DO REGIME JURÍDICO**

Art. 6º O regime jurídico que regula as relações dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal é o estatutário.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são Profissionais do Magistério da Educação Básica do Ensino Público Municipal aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional, e, são Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, os demais, ambos legalmente investidos em cargo público de provimento efetivo criado por lei e remunerados pelos cofres públicos municipais.

§ 2º O disposto nesta Lei não se aplica aos contratados por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

### **CAPÍTULO II DOS FUNDAMENTOS**

Art. 7º O conjunto das normas específicas estabelecidas nesta Lei constitui o Estatuto dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, cujos fundamentos são:

I- direitos e deveres relacionados às atribuições dos diferentes cargos;

II- atuação participativa;

III- valorização profissional;

IV- plano de carreira;

V- remuneração condigna;

VI- desempenho condizente com o ensino de qualidade;

VII- formação continuada e sistemática;

VIII- liberdade de organização, manifestação e livre exercício de atividades corporativas, nos termos da legislação vigente;

IX- perspectiva de evolução funcional relacionada à promoção por níveis de titulação acadêmica, progressão relacionada ao efetivo exercício e formação profissional continuada; e X - condições dignas de trabalho.

## **CAPÍTULO III DA VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SERVIDORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL**

Art. 8º A valorização dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal dar-se-á assegurando-se lhes:

I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas, ou provas e títulos, com previsão de realização periódica;

II- remuneração condigna, competitiva no mercado de trabalho com a de outras profissões que requerem nível equivalente de formação, de acordo com a complexidade de suas atribuições e a responsabilidade relacionada ao exercício profissional;

III- irredutibilidade de vencimentos;

IV- evolução funcional baseada na titulação ou habilitação, no tempo de efetivo exercício; V - incentivo à formação permanente que contribua para um crescimento constante em sua prática educativa e sua compreensão crítica sobre o papel da escola na construção da sociedade contemporânea;

VI- efetiva participação no processo de planejamento das atividades escolares;

VII- participação em reuniões, eventos, grupos de trabalho ou órgãos colegiados vinculados às unidades escolares e ao Sistema de Ensino Público Municipal;

VIII- participação em associações de classe, cooperativas e sindicatos;

IX- adequadas condições de trabalho, ambiente e meios que assegurem o padrão de qualidade da educação; e

X- que os abonos e benefícios previstos nesta Lei, sejam assegurados em todas as matrículas dos servidores.

Parágrafo único. Além dos incisos anteriores acrescenta-se especialmente aos Profissionais do Quadro do Magistério da Educação Básica do Ensino Público Municipal em conformidade ao que trata o caput:

I- efetivo período reservado a estudos, planejamento e avaliação como parte integrante da carga horária de trabalho; e

II- efetiva liberdade de escolha em relação à aplicação dos processos didáticos e das formas de ensino-aprendizagem, consideradas as diretrizes inerentes ao Sistema de Ensino Público Municipal.

#### **CAPÍTULO IV DOS QUADROS DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SERVIDORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL**

Art. 9º Consideram-se Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, os servidores pertencentes aos quadros de profissionais deste Estatuto, cabendo-lhes:

I- identificar o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e das diversas funções educativas ali presentes;

II- garantir concepção e prática de escola inclusiva, a partir do estudo inicial e permanente da história, da vida social pública e privada, da legislação e do financiamento da educação escolar;

III - constituir identidade profissional educativa em ação nas escolas e em órgãos do Sistema de Ensino Público Municipal; e

IV - elaborar, executar e avaliar a proposta pedagógica da instituição de ensino respectiva, estabelecendo estratégias e ações no âmbito das diversas funções educativas, em articulação com as práticas docentes, conferindo-lhes maior qualidade educativa.

Art. 10. A Educação Básica do Ensino Público Municipal compreende diferentes carreiras profissionais, organizadas na seguinte conformidade:

I- Quadro dos Profissionais do Magistério;

II- Quadro dos Servidores do Apoio Administrativo, Educativo e Operacional; e III - Quadro Técnico Educacional.

Parágrafo único. Os cargos permanentes das diferentes carreiras que tratam os incisos I e II fazem parte do Anexo I desta Lei.

#### **CAPÍTULO V DO QUADRO DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL Seção I Do Quadro, da Classificação e das Partes Estruturantes**

Art. 11. O Quadro dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Ensino Público Municipal, referido nesta Lei, na forma abreviada de Quadro do Magistério Público Municipal, corresponde ao conjunto de servidores públicos que nela exercem funções de magistério, observada a seguinte classificação:

I- docentes;

II- suporte pedagógico direto ao exercício da docência; e III - docentes em funções gratificadas.

§ 1º Os docentes constituem-se pelo conjunto de professores titulares de cargos públicos efetivos que, nas respectivas unidades escolares da rede de escolas públicas municipais, exercem função de docência ou de substituição à docência.

§ 2º O suporte pedagógico direto ao exercício da docência será constituído:

I - pelo conjunto de titulares de cargos públicos efetivos, intitulados Coordenador Pedagógico, Diretor Escolar e Orientador Pedagógico;

II - pelo conjunto de titulares em cargo público efetivo de Professor de Educação Básica no exercício de funções gratificadas de Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos e Vice-Diretor. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

§ 3º Os docentes em funções gratificadas, indicadas especificamente no inciso II do parágrafo 2º deste artigo, são tratadas no Capítulo XII desta Lei, correspondendo ao conjunto dos servidores que ocupam cargos públicos efetivos de professor da Educação Básica que em conformidade com as normas e requisitos básicos estabelecidos nesta Lei, passam a exercer funções específicas em caráter temporário, nas respectivas unidades da rede de escolas públicas municipais ou em órgãos da Secretaria de Educação.

Art. 12. O Quadro dos Profissionais do Magistério Público Municipal, estrutura-se em 3 (três) partes:

I - parte permanente: constituída, nos termos do Anexo I que faz parte integrante desta Lei, pelos cargos públicos de provimento efetivo de:

a) Coordenador Pedagógico;

b) Diretor Escolar;

c) Orientador Pedagógico;

d) Professor de Educação Básica;

e) Professor de Educação Especial; (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

II - parte suplementar: constituída pelos cargos públicos anteriormente extintos ou a serem extintos na vacância, por determinação legal, conforme o Anexo II que faz parte integrante desta Lei; sendo-lhes assegurados os mesmos direitos e benefícios dos demais servidores, e sendo composta, a partir da publicação desta Lei, por cargos de provimento efetivo do Quadro do Magistério Público Municipal, que se tornem vagos por exoneração ou aposentadoria de Assistente de Diretor Escolar; (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

a) Assistente de Diretor Escolar; (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

b) Coordenador Pedagógico; (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

c) Diretor Escolar; (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

d) Orientador Pedagógico; (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

e) Professor de Educação Especial. (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)



III - parte provisória, de que trata a Seção I, Capítulo XII, do Título II e Anexo III desta Lei, constituída por funções gratificadas para o exercício de:

- a) Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos; e
- b) Vice-Diretor. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017) Parágrafo único. Os cargos da parte permanente serão preenchidos, na medida da necessidade, por profissionais legalmente habilitados e aprovados em concurso público de provas, ou provas e títulos.

Art. 13. Os cargos de provimento efetivo dos servidores do Quadro do Magistério Público Municipal serão organizados em classes, observadas a escolaridade e a qualificação profissional e funcional exigidas na forma prevista nesta Lei, e seu provimento dar-se-á:

- I - pelo enquadramento dos atuais servidores, conforme as normas estabelecidas nesta Lei; e
- II - por nomeação, precedida de concurso público de provas, ou provas e títulos.

Parágrafo único. Para provimento dos cargos efetivos do Quadro do Magistério Público Municipal, serão rigorosamente observados os requisitos básicos e os específicos legalmente estabelecidos, sob pena de ser o ato de nomeação considerado nulo de pleno direito e da responsabilização de quem lhe der causa, inclusive em se tratando do preenchimento: I - de cargos efetivos que vierem a vagar; e II - de cargos efetivos que venham a ser criados.

### **Seção II Da Atuação**

Art. 14. A atuação dos servidores do Quadro do Magistério Público Municipal dar-se-á:

- I - pelo exercício no cargo de docente;
- II - pelo exercício nos cargos de suporte pedagógico de Assistente de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Diretor Escolar e Orientador Pedagógico, por titulares efetivos dos respectivos cargos; e (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)
- III - pelo exercício de funções gratificadas de suporte pedagógico de Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos e Vice-Diretor, por titulares efetivos dos cargos docentes. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

§ 1º Ao Professor de Educação Básica, de acordo com sua habilitação específica, compete planejar, ministrar aulas e desenvolver atividades de ensino previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar respectiva, em regência de classes ou turmas e substituições, atuando:

- I - na Educação infantil;
- II - no Ensino Fundamental, dos anos iniciais;
- III - na Educação de Jovens e Adultos, nos ciclos iniciais e finais;
- IV - na Educação Profissional, vinculado à Educação de Jovens e Adultos;
- V - em turmas, exercendo sua licenciatura própria em áreas incluídas na estrutura curricular em atendimento a projetos pedagógicos diferenciados; e

VI - (Revogado pela Lei nº 6628/2017)

§ 2º Ao Professor de Educação Especial, de acordo com sua habilitação específica, compete planejar, ministrar aulas e desenvolver atividades de ensino previstas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar respectiva, em regência de classes ou turmas e em substituições, atuando na Educação Especial, Educação Bilíngue em Libras e no Atendimento Educacional Especializado. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

Art. 15. É vedado, sob pena de se configurar desvio de função, conferir ao servidor do Quadro do Magistério Público Municipal atribuições diversas das de seu cargo, exceto

quando para o exercício de funções de coordenação, direção, chefia e assessoramento ou participação em comissões de trabalho constituídas por lei ou por decreto do Chefe do Executivo Municipal. Parágrafo único. As competências específicas dos diferentes cargos e funções dos servidores do Quadro do Magistério Público Municipal ficam estabelecidas no Anexo VI desta Lei.

### **Seção III Da Habilitação**

Art. 16. A habilitação requerida para a atuação dos profissionais do Magistério Público Municipal é a de formação escolar em nível médio magistério, de ensino superior com graduação em curso de licenciatura, em universidade ou instituição de nível superior legalmente estabelecida, na seguinte conformidade:

I - em nível médio magistério, em pedagogia ou normal superior, referindo-se ao professor da Educação Básica para atuar na Educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos;

II - em nível superior com graduação em cursos de licenciatura com habilitação específica ou pós-graduação em Educação Inclusiva ou similar para atuar no Atendimento Educacional Especializado e formação complementar em Braille, Soroban e/ou Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS conforme o âmbito de atuação;

III - em área de conhecimento correlacionada ao currículo, com o devido registro profissional, referindo-se a professor especialista da Educação Básica; e

IV - em curso de licenciatura em pedagogia ou normal superior ou pós-graduação em gestão escolar e comprovada experiência mínima de 3 (três) anos de efetivo exercício da docência no magistério, nesta rede municipal, para funções gratificadas. (Redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

§ 1º Para a função gratificada de Professor de Apoio à Projetos Pedagógicos não será exigida a formação em pós-graduação em gestão escolar.

§ 2º Para o provimento de cargo público do Quadro do Magistério Público Municipal, somente será admitida a formação escolar em cursos de instituições de ensino superior credenciadas pelo Ministério da Educação ou por Conselhos Estaduais de Educação.

## **CAPÍTULO VI DO QUADRO DE SERVIDORES DE APOIO ADMINISTRATIVO, EDUCATIVO E OPERACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL**

### **Seção I Da Estrutura do Quadro**

Art. 17. O Quadro dos Servidores de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional da Educação Básica do Ensino Público Municipal corresponde ao conjunto de profissionais efetivos de diferentes carreiras funcionais.

§ 1º Fazem parte do Quadro do Apoio a que se refere o caput:

I - Administrativo: cargos de Oficial de Escola, Auxiliar Administrativo de Ensino e Agente

Administrativo de Ensino; (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

II - Educativo: cargos de Inspeção de Alunos, Monitor em Educação e Auxiliar em Educação; e

III - Operacional: cargos de Merendeira e Zelador Escolar.

§ 2º Ficam extintos na vacância a partir desta Lei os cargos de Zelador Escolar, Merendeira, Auxiliar Administrativo de Ensino, Monitor em Educação e Agente Administrativo de Ensino. (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

§ 3º Fica extinto a partir desta Lei o cargo de Técnico Administrativo de Ensino. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

## **Seção II Da Atuação**

Art. 18. Os integrantes do Quadro dos Servidores de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional da Educação Básica do Ensino Público Municipal que atuam em unidades escolares e em órgãos da Secretaria de Educação, com atendimentos complementares contribuem efetivamente no processo ensino-aprendizagem e na formação integral dos alunos.

§ 1º São atendimentos complementares à Educação Básica:

I - a atuação dos Servidores do Quadro de Apoio Administrativo em atividades específicas, em unidades escolares ou em órgãos da Secretaria de Educação;

II - a atuação dos Servidores do Quadro de Apoio Educativo na forma de cuidado responsável:

a) em todos os espaços escolares durante a rotina diária dos alunos;

b) em salas de aulas de diferentes etapas ou modalidades de ensino desenvolvidas nas escolas públicas da Educação Básica aos alunos com deficiência; e

c) no atendimento à Educação Infantil e Creches, auxiliando o professor nas práticas educativas.

III - a atuação dos Servidores do Quadro de Apoio Operacional que dar-se-á na forma de tarefas a serem executadas:

a) na unidade escolar e em órgãos da Secretaria de Educação relacionados à garantia de organização do espaço físico e conservação das instalações, equipamentos e materiais escolares de uso comum; e

b) na unidade escolar em serviços relacionados à elaboração e manuseio de alimentos.

§ 2º As competências específicas dos diferentes cargos que compõem o Quadro dos Servidores de Apoio Administrativo Educativo e Operacional da Educação Básica do Ensino Público Municipal estão indicadas no Anexo VI desta Lei.

## **Seção III Da Habilitação**

Art. 19. Será exigida formação escolar para o exercício dos cargos a que se refere o art. 17 desta Lei nos seguintes termos:

I - para servidores de apoio administrativo, formação em Educação Básica – Nível Médio – com evolução profissional prevista em nível de habilitação técnica, cursos técnicos específicos ou curso superior;

II - para servidores de apoio educativo, formação em Educação Básica - Nível Médio, com evolução profissional prevista em nível de habilitação técnica, cursos técnicos específicos e curso superior; e

III - para servidores de apoio operacional, formação em Educação Básica – Ensino Fundamental, com evolução profissional prevista para habilitações técnicas e cursos técnicos específicos em ensino de nível médio. (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

## **CAPÍTULO VII DO QUADRO TÉCNICO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL**

### **Seção I Da Composição do Quadro**

Art. 20. Entende-se por Quadro dos Servidores de Apoio Técnico Educacional do Ensino Público Municipal o conjunto de profissionais, titulares de diferentes carreiras, que atuam junto às unidades escolares e órgãos da Secretaria de

Educação, realizando intervenções referentes às suas áreas de formação, visando contribuir com a construção coletiva de uma educação que atenda as diferentes necessidades dos educandos.

§ 1º Identificam-se como cargos de carreira que compõem Apoio Técnico da Educação Básica, conforme o Anexo I que faz parte integrante desta Lei:

I - Assistente Social;

II - Fisioterapeuta;

III - Fonoaudiólogo;

IV - Psicólogo; e

V - Terapeuta Ocupacional.

§ 2º Também compõe o Apoio Técnico da Educação Básica o cargo de Dirigente de Creche, que se encontra em extinção na vacância, conforme o Anexo II que faz parte integrante desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

## **Seção II Da Atuação**

Art. 21. Aos integrantes do Quadro Técnico Educacional do Ensino Público Municipal compete intervir de forma conjunta com:

I - serviços do sistema municipal de ensino, buscando através dos conhecimentos específicos de cada área e na atuação interdisciplinar, contribuir com o Projeto Político Pedagógico que contemple as diferentes necessidades dos educandos; e

II - órgãos da Secretaria de Educação, na relação com outras Secretarias, buscando através dos conhecimentos de cada área e na atuação interdisciplinar contribuir com a implementação de políticas públicas em educação que contemple as diferentes necessidades dos educandos. Parágrafo único. Cabe à Secretaria de Educação estabelecer módulos de atuação aos profissionais a que se refere o caput deste artigo.

Art. 22. As competências específicas do Quadro Técnico da Educação Básica do Ensino Público Municipal fazem parte do Anexo VI desta Lei.

## **Seção III Da Habilitação**

Art. 23. A formação acadêmica exigida em relação aos profissionais que atuam nos cargos do Quadro Técnico Educacional do Ensino Público Municipal dar-se-á em curso superior em áreas específicas para o cargo, com diploma devidamente registrado no órgão competente e inscrição no órgão de classe.

## **CAPÍTULO VIII DAS NORMAS COMUNS E ESPECÍFICAS DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SERVIDORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL**

### **Seção I Do Concurso Público**

Art. 24. A investidura nos cargos de provimento efetivo, dar-se-á em conformidade com os requisitos básicos estabelecidos na legislação vigente, na forma de concurso público de provas, ou provas e títulos.

Parágrafo único. A aprovação em concurso público dá condição à nomeação do candidato aprovado dentro do número de vagas previsto no edital respectivo, seguindo rigorosa ordem de classificação dos candidatos e após exame médico específico para admissão funcional.

Art. 25. Aos candidatos com deficiência, para os quais serão reservadas vagas em percentual estabelecido na legislação vigente, é assegurado o direito de participação em concurso

público para provimento de cargo efetivo do Quadro do Magistério Público Municipal e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, desde que as atribuições desse cargo sejam compatíveis com a deficiência apresentada.

§ 1º Para atender ao disposto no caput, a promoção da acessibilidade para pessoas deficientes é direito assegurado em disposições da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

§ 2º Aos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, nomeados nos termos do caput não será concedido qualquer direito ou benefício em razão da deficiência.

Art. 26. Os concursos públicos a que se refere o art. 24 desta Lei serão regidos por normas gerais e instruções especiais que constarão dos respectivos editais.

## **Seção II Dos Direitos e Deveres**

Art. 27. São direitos dos Profissionais do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, além de outros previstos nesta Lei e em disposições pertinentes da legislação municipal ter garantido:

I - representação de todos os segmentos dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal para participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo;

II - ambiente de trabalho com respeito profissional e funcional, condições, instalações e materiais suficientes e adequados ao desenvolvimento com eficiência e eficácia das respectivas funções;

III - compatibilidade entre o número de salas de aula e o número total de alunos por docente, espaços disponíveis, e os padrões de qualidade da Educação Básica do Ensino Público Municipal, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola, os referenciais estabelecidos pelo Ministério da Educação e garantindo-se a proporcionalidade de servidores;

IV - processo permanente de formação que contribua para o aperfeiçoamento profissional, assegurando-se apoio, orientação, informações educacionais, bibliografia, material didático e outros recursos visando à qualidade do ensino;

V - liberdade de escolha e de utilização de materiais e procedimentos didáticos, observadas as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação;

VI - utilização do espaço escolar para realização de reuniões, em se tratando de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares;

VII - incentivo para publicação de trabalhos, livros didáticos ou técnico-científicos, sendo necessária autorização prévia da Secretaria de Educação quando tratarem de assuntos referentes às questões institucionais da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo;

VIII - representação e oferecimento de sugestões a autoridades sobre deliberações que afetem as atividades da unidade escolar, a eficiência e eficácia do processo educativo; e

IX - participação em reunião de representantes de unidades e ou segmentos junto ao órgão de representação de classe.

Art. 28. O conjunto dos profissionais contemplados por esta Lei tem direito a ser remunerado: I - de acordo com o cargo de concurso e sua jornada de trabalho estabelecida, nível de habilitação educacional, tempo de serviço, participação em programas de formação profissional continuada, conforme estabelecido nesta Lei;

II - com ajuda de custo e manutenção para participar de cursos, encontros formativos, atividades educacionais quando convocado para representar a Secretaria de Educação em atividades externas ao Município; e

III - com adicionais conforme estabelecido em disposições específicas de lei municipal.

Art. 29. São deveres dos Profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal, consoante à relevância social de suas profissões e funções, além dos previstos em outras normas e a elas inerentes:

I - atuação profissional norteada pelos princípios legalmente estabelecidos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas diretrizes emanadas pela Secretaria de Educação;

II - reconhecimento e respeito em relação às diferenças culturais, sociais, sexuais e religiosas dos alunos e da comunidade educacional;

III - valorização dos diferentes saberes e culturas, combatendo a exclusão e a discriminação;

IV - desempenho coerente com a permanente busca da qualidade do ensino, assegurando o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando, preparando-o para o exercício consciente da cidadania;

V - incentivo à participação, ao diálogo e à cooperação entre educandos, educadores, servidores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática, zelando pela defesa dos direitos profissionais e pela reputação da categoria profissional;

VI - reconhecimento e efetivação dos direitos pertinentes à criança e ao adolescente, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente;

VII - reconhecimento e efetivação dos direitos pertinentes aos jovens, adultos e idosos;

VIII - assiduidade e pontualidade;

IX - urbanidade no ambiente de trabalho; e

X - compromisso e responsabilização com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos, de forma a promover uma educação integral.

§ 1º A violação aos incisos deste artigo que configurarem condutas tipificadas pelo Estatuto dos Servidores do Município de São Bernardo do Campo estarão sujeitas à aplicação das respectivas sanções e as demais, serão comunicadas à autoridade competente, nos termos da legislação vigente.

§ 2º Aos deveres referidos nos incisos deste artigo juntam-se os elencados no Anexo VI desta Lei, descritos nas atribuições conforme suas especificidades no tocante a servidores em diferentes carreiras.

## **Seção III Do Estágio Probatório**

Art. 30. Estágio probatório é o período de 3(três) anos de efetivo exercício, a partir do início de exercício no respectivo cargo, em que o servidor terá avaliado seu desempenho, do qual dependerá sua estabilidade no quadro público municipal.

§ 1º Caberá à Secretaria de Administração e Modernização Administrativa através de seu setor competente, os procedimentos e as conclusões em relação à avaliação de desempenho do servidor em estágio probatório, dando cumprimento ao legalmente estabelecido.

§ 2º O servidor em estágio probatório, uma vez aprovado na avaliação de desempenho, será declarado estável.

Art. 31. Enquanto em estágio probatório, o servidor não poderá ser designado para ocupar cargo diverso daquele para o qual foi nomeado, exceto para atuação em cargos em comissão.

Parágrafo único. O servidor do Quadro do Magistério Público Municipal e Servidores da Educação Básica que vier a ser designado nos termos do caput terá seu período de estágio probatório suspenso pelo prazo que perdurar a designação.

#### **Seção IV** **Da Jornada de Trabalho Básica**

Art. 32. A jornada de trabalho básica dos Profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal e dos Servidores da Educação Básica deve ser estabelecida de modo a assegurar o cumprimento da carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, resguardadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

Parágrafo único. Compete à Secretaria de Educação, com observância do disposto no caput e em atendimento às políticas públicas relacionadas à qualidade do ensino e consubstanciadas no Sistema de Ensino Público Municipal, estabelecer:

- I - cumprimento do atendimento escolar por períodos (manhã, tarde e noite); e
- II - cumprimento integral obrigatório da carga básica de trabalho dos profissionais por unidade escolar.

Art. 33. As jornadas de trabalho a serem desenvolvidas pelos servidores em atendimento à Educação Básica pública municipal dividem-se em:

- I - 40 horas semanais relacionadas aos:
  - a) profissionais do magistério de suporte à docência, nos cargos de provimento efetivo e em forma de função gratificada:
    1. Coordenador Pedagógico;
    2. Diretor Escolar;
    3. Orientador Pedagógico;
    4. Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos;
    5. Vice-diretor/Assistente de Diretor Escolar; (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)
  - b) servidores de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional da Educação Básica do Ensino Público Municipal, nos cargos de:
    1. Agente Administrativo de Ensino;
    2. Auxiliar de Educação;
    3. Auxiliar Administrativo de Ensino;
    4. Inspetor de Alunos;
    5. Merendeira;
    6. Monitor em Educação;
    7. Oficial de Escola;
    8. (Revogado pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)
    9. Zelador Escolar;
  - c) servidores de Apoio Técnico Educacional, nos cargos de:
    1. Fonoaudiólogo;
    2. Psicólogo;
    3. Dirigente de Creche.
- II - 30 (trinta) horas semanais relacionadas aos servidores de Apoio Técnico Educacional nos cargos de:
  - a) Fisioterapeuta;
  - b) Terapeuta Ocupacional; e
  - c) Assistente Social.

Parágrafo único. Poderão os servidores de apoio educativo ser convocados a participar do horário pedagógico coletivo, que trata o inciso II do art. 34 desta Lei, em se tratando de pauta com conteúdo que contemple orientações relacionadas às suas atividades específicas.

#### **Seção V**

#### **Da Composição da Jornada de Trabalho dos Docentes**

Art. 34. Para os profissionais do magistério da Educação Básica pública municipal que exercem a docência a jornada de trabalho semanal será constituída de:

- I - horas de atividades com alunos;
- II - horas de atividades pedagógicas individuais ou coletivas identificadas como:
  - a) HTPC - hora de trabalho pedagógico coletivo;
  - b) HTP - hora de trabalho pedagógico; e
  - c) HTPL - hora de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

§ 1º A jornada de trabalho dos docentes será organizada de forma a garantir o mínimo de 24 (vinte e quatro) e o máximo de 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º As horas trabalhadas a título de atividades pedagógicas fazem parte integrante da jornada de trabalho do docente, somando-se às horas em atividades com alunos.

Art. 35. As horas de atividades pedagógicas (HTP e HTPC) serão cumpridas pelo docente na unidade escolar respectiva, em local de livre escolha (HTPL) ou em local definido pela Secretaria de Educação, devendo ser realizadas:

- I - em atividades coletivas destinadas ao aperfeiçoamento profissional em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e a prática docente; e
- II - em atividade de planejamento, preparação de aulas, avaliação do trabalho dos alunos, em atendimento a alunos e pais de alunos, em colaboração com a gestão da unidade escolar e em atividades ou formações atinentes às atribuições do cargo que ocupa.

§ 1º Os dias e horários específicos de atividades pedagógicas em unidade escolar de Educação Básica serão definidos e coordenados pela equipe escolar, em conformidade com diretrizes da Secretaria de Educação.

§ 2º Outras atividades formativas poderão ser estabelecidas, coordenadas e planejadas pela Secretaria de Educação.

Art. 36. As jornadas de trabalho, para o exercício da docência no magistério da Educação Básica e Educação Especial do Ensino Público Municipal, compatibilizadas com as etapas e modalidades de ensino, são para: (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

- I - Professor de Educação Básica e Professor de Educação Especial - em 40 (quarenta) horas semanais, sendo 26h40 (vinte e seis horas e quarenta minutos) em atividades com alunos e 13h20 (treze horas e vinte minutos) de atividades pedagógicas, assim distribuídas: (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)
  - a) 3h de HTPC;
  - b) 7h de HTP;
  - c) 3h20 de HTPL;
- II - Professor de Educação Básica e Professor de Educação Especial - em 30 (trinta) horas semanais, sendo 20h (vinte horas) em atividades com alunos e 10h (dez horas) de atividades pedagógicas, assim distribuídas: (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)
  - a) 3h de HTPC;
  - b) 5h de HTP;
  - c) 2h de HTPL;
- III - Professor de Educação Básica em regência na Educação de Jovens e Adultos - EJA / anos iniciais e finais - em 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo 16h em atividades com alunos e 8h de atividades pedagógicas, assim distribuídas:
  - a) 2h de HTPC;
  - b) 4h de HTP; e
  - c) 2h de HTPL.



Art. 37. O professor titular poderá ter ampliada sua jornada de trabalho, respeitada a proporcionalidade de remuneração, a critério da Secretaria de Educação, para:

I - suprir necessidade de atendimento à regência de classes em forma de substituição às ausências; ou

II - para desenvolvimento e aplicabilidade de projetos educacionais vinculados ao Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Parágrafo único. A ampliação de jornada de trabalho poderá ocorrer através de alteração de carga horária, horas extras ou jornada suplementar de trabalho, que são as horas prestadas pelo professor em atividades com alunos em classe, além daquelas fixadas para sua jornada de trabalho, de acordo com a necessidade do ensino. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

### **Seção VI**

#### **Das Ausências, das Faltas e Licenças**

Art. 38. Aos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal são exigidas assiduidade e pontualidade no comparecimento ao trabalho para o cumprimento das funções e atividades que exercem nas respectivas unidades escolares e/ou em órgãos da Secretaria de Educação.

Parágrafo único. As normas relacionadas à frequência dos servidores de que trata o caput dar-se-ão em conformidade com o Estatuto dos Servidores do Município de São Bernardo do Campo.

### **Seção VII**

#### **Das Férias e do Recesso Escolar**

Art. 39. Os Profissionais do Magistério e os Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal terão direito:

I - férias de 30 (trinta) dias, sem prejuízo da remuneração após o período de 12 (doze) meses de exercício; e

II - recesso escolar, em períodos estabelecidos no calendário escolar, respeitando o mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Art. 40. O período de férias regulamentares dar-se-á:

I - após decurso do primeiro ano de exercício em conformidade com calendário organizado pela unidade escolar e normas estabelecidas pela Secretaria de Educação para os servidores de Apoio Administrativo e Operacional da Educação Básica do Ensino Público Municipal; e

II - em conformidade com o calendário escolar, durante o mês de janeiro, para os docentes e servidores do Quadro Técnico Educacional, bem como para os professores designados para as funções gratificadas de Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos; e (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

Art. 41. Os servidores do Quadro dos Profissionais do Magistério e Servidores do Quadro do Apoio Educativo, do Quadro do Apoio Técnico Educacional da Educação Básica do Ensino Público Municipal com férias previstas de acordo com o calendário escolar será assegurado:

I - proporcionalidade de 2,5 (dois e meio) dias para cada mês ou fração superior a 14 (quatorze) dias de trabalho, ao servidor que no 1º dia útil do mês de janeiro subsequente não tenha completado o período aquisitivo de férias, iniciando, a partir daí seu novo período aquisitivo; e

II - em caso de licença médica ou em licença-maternidade no período regulamentar de férias, o gozo das respectivas férias ocorrerá imediatamente após o término da respectiva licença, em proporcionalidade a que tiver direito.

III - os ocupantes dos cargos de Assistente de Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Diretor Escolar, Dirigente

de Creche e Orientador Pedagógico, bem como os professores designados para a função gratificada de Vice-Diretor, usufruirão férias preferencialmente no mês de janeiro, atendendo ao calendário escolar e de acordo com os arts. 155, 156 e 161 da Lei Municipal nº 1.729, de 30 de dezembro de 1968. (Redação acrescida pela Lei nº 6628/2017)

Art. 42. Os profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal, os servidores do Quadro de Apoio Educativo e do Quadro Técnico Educacional com direito ao gozo de 30 (trinta) dias de férias, poderão se inscrever para cumprir atividades correlatas ao projeto férias ou outros que vierem a ser estabelecidos em conformidade com ato normativo expedido pela Secretaria de Educação.

Parágrafo único. O deferimento da inscrição resultará em 15 (quinze) dias de férias em descanso e 15 (quinze) dias remunerados.

Art. 43. Os profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal terão direito a recesso escolar, nos meses julho e dezembro conforme deliberação da Secretaria de Educação para os diferentes cargos, na conformidade de:

I - profissionais do Quadro do Magistério, Auxiliares em Educação, Inspectores de Alunos, Monitores em Educação e Dirigentes de Creche no exercício de suas atribuições: até 15 (quinze) dias de recesso em julho e de 24 a 31 de dezembro; e

II - demais servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal e profissionais do Quadro de Apoio Técnico Educacional no exercício de suas atribuições: até 7 (sete) dias de recesso em julho e de 24 a 31 de dezembro.

### **Seção VIII**

#### **Dos Afastamentos**

Art. 44. O afastamento de servidores do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, de seu cargo ou função poderá ocorrer quando de real interesse para o ensino público municipal, ficando-lhe assegurados os vencimentos, os direitos e as vantagens para todos os fins.

§ 1º O afastamento referido no caput ocorrerá mediante prévia autorização do Chefe do Executivo Municipal, após anuência do titular da Secretaria de Educação, com fulcro neste Estatuto e demais normas municipais pertinentes.

§ 2º O deferimento do afastamento do servidor titular deverá estar condicionado à disponibilidade de profissional para assumir a substituição, quando for o caso.

§ 3º São motivos legais para afastamento de que trata o caput:

I - para profissionais do Quadro do Magistério:

a) exercício de função gratificada;

b) integrar comissão especial ou grupo de trabalho, estudo ou pesquisa para desenvolvimento de projetos específicos da área educacional;

c) participar de congressos, simpósios ou outros eventos similares, desde que referentes à área educacional de segmento relacionado à Educação Básica do Ensino Público Municipal; d) ministrar cursos que atendam à programação do sistema municipal de ensino;

e) frequentar cursos de habilitação, atendida a conveniência do ensino público municipal;

f) frequentar cursos de especialização, pós-graduação, mestrado ou doutorado relacionados com a função exercida, segmento da Educação Básica e que atendam ao interesse do Ensino Público

Municipal;

g) frequentar cursos no exterior em conformidade com o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais;

h) participar em delegações esportivas ou culturais, por prazos estabelecidos e acordados com a convocação oficial do Chefe do Executivo Municipal; i) compor diretoria sindical;

II - para servidores do Quadro Técnico Educacional:

a) integrar comissão especial ou grupo de trabalho, estudo ou pesquisa para desenvolvimento de projetos específicos da área educacional;

b) participar de congressos, simpósios ou outros eventos similares, desde que referentes à área educacional de segmento relacionado à Educação Básica do Ensino Público Municipal;

c) ministrar cursos que atendam à programação do sistema municipal de ensino;

d) frequentar cursos de habilitação, atendida a conveniência do ensino público municipal;

e) frequentar cursos de especialização, pós-graduação, mestrado ou doutorado relacionados com a função exercida, segmento da Educação Básica e que atendam ao interesse do Ensino Público Municipal;

f) frequentar cursos no exterior em conformidade com o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais;

g) participar em delegações esportivas ou culturais, por prazos estabelecidos e acordados com a convocação oficial do Chefe do Executivo Municipal;

h) compor diretoria sindical;

III - para servidores do Quadro de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional:

a) integrar comissão especial ou grupo de trabalho, estudo ou pesquisa para desenvolvimento de projetos específicos da área educacional;

b) participar de congressos, simpósios ou outros eventos similares, desde que referentes à área educacional de segmento relacionado à Educação Básica do Ensino Público Municipal; c) ministrar cursos que atendam à programação do sistema municipal de ensino;

d) frequentar cursos de habilitação, atendida a conveniência do ensino público municipal;

e) frequentar cursos de especialização, pós-graduação, mestrado ou doutorado relacionados com a função exercida, segmento da Educação Básica e que atendam ao interesse do Ensino Público Municipal;

f) frequentar cursos no exterior em conformidade com o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais e demais normas vigentes;

g) participar em delegações esportivas ou culturais, por prazos estabelecidos e acordados com a convocação oficial do Chefe do Executivo Municipal; e

h) Compor diretoria sindical.

§ 4º Em relação a participações relacionadas a congressos, simpósios ou outros eventos similares e ou em delegações esportivas ou culturais tratados em inciso dos parágrafos anteriores além da remuneração legalmente prevista, poderá ser concedido pagamento dos cursos frequentados e ajuda de custo para deslocamentos e estadia, calculada em conformidade com o número de diárias previstas nos afastamentos.

§ 5º A Administração Municipal, estabelecerá as regras e os critérios para regulamentar os afastamentos remunerados dos servidores nos casos previstos neste artigo.

Art. 45. Para a concessão dos afastamentos relacionados no artigo anterior, o servidor deverá cumprir as seguintes condições, cumulativamente:

I - encontrar-se no exercício de suas funções;

II - compartilhar com demais docentes da rede municipal, através de seminários, aulas, palestras e outras formas de difusão, as informações e aprendizados obtidos; e

III - assumir o compromisso de permanência obrigatória na Secretaria de Educação, após a conclusão da atividade

objeto do afastamento, pelo período mínimo equivalente ao tempo correspondente do afastamento, sob pena de procedimentos administrativos cabíveis.

Art. 46. A critério da Administração Municipal poderá ser concedido afastamento, sem vencimentos, conforme disposto no Estatuto do Servidor Público Municipal, que prevê ao servidor ocupante de cargo efetivo do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, pelo prazo de até 24 (vinte e quatro) meses, podendo ser prorrogado. §

1º Para o afastamento referido no caput, o próprio servidor deverá:

I - formalizar pedido, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias; e

II - aguardar em exercício a análise do pedido e o parecer da Superior Administração.

§ 2º O tempo em que o servidor estiver afastado não será considerado para efeito de evolução funcional.

§ 3º Os servidores afastados em licença sem vencimentos perderão sua titularidade em unidade escolar, após completarem 90 (noventa) dias de permanência na respectiva condição. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

Art. 47. Poderá ocorrer afastamento dos Quadros do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal para atender mandato eletivo em conformidade com as disposições constitucionais pertinentes.

### **Seção IX Da Cessão**

Art. 48. O servidor ocupante de cargo efetivo do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal poderá ser cedido para trabalho em órgão ou entidade de qualquer dos Poderes do próprio Município ou da União, Estados, Distrito Federal e outros Municípios para ocupar cargo em comissão:

I - em casos previstos em leis específicas; e

II - para atender a termos de acordo, contrato ou convênio de cooperação mútua.

Parágrafo único. Em relação aos ônus da cessão:

I - serão sempre da parte cessionária, referindo-se à hipótese prevista no inciso I; e

II serão conforme disposto em lei ou no instrumento da cessão, referindo-se às hipóteses do inciso II.

Art. 49. Os servidores cedidos perderão sua titularidade em unidade escolar após completar 2 (dois) anos de permanência na respectiva cessão.

§ 1º As vagas resultantes por esta opção, serão obrigatoriamente oferecidas, no primeiro processo de remoção realizado após esta Lei entrar em vigor.

§ 2º Os servidores optantes pela perda de titularidade, quando do retorno, após o término da respectiva cessão, exercerão o exercício respectivo em local determinado pela Secretaria de Educação, em conformidade com seu cargo e área de atuação, até o próximo processo de remoção, no qual será restabelecida sua condição de titular.

### **Seção X Da Readaptação**

Art. 50. Os Profissionais estáveis do Quadro Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, que tenham sofrido limitação em sua capacidade física e/ou mental, comprovada por perícia médica, serão readaptados, passando a exercer atribuições, compatíveis com a sua limitação, após procedimento administrativo pelos órgãos competentes da Administração Municipal.

§ 1º Será assegurado ao servidor readaptado de acordo com seu cargo:

I - evolução funcional relacionada ao tempo de exercício previsto na legislação municipal e formação acadêmica e técnica; e

II - recesso escolar aos atuantes em unidades escolares, conforme normatização da Secretaria de Educação.

§ 2º O servidor perderá a titularidade de sua classe ou do seu posto de trabalho quando decorridos dois anos na condição de readaptado.

§ 3º A jornada de trabalho do profissional readaptado corresponde à jornada de trabalho apresentada pelo profissional no momento de sua readaptação, devendo ser cumprida integralmente no posto de trabalho.

§ 4º O servidor readaptado poderá fazer parte de comissões e representações em órgãos colegiados.

Art. 51. O próprio servidor poderá requerer ao órgão competente da administração municipal a análise de sua condição de readaptado.

§ 1º São procedimentos a serem adotados pelo servidor na situação prevista no caput deste artigo:

I - formalizar junto ao setor responsável a respectiva solicitação através de requerimento pessoal, acompanhado de atestado médico;

II - atender convocação e comparecer a junta médica do órgão competente da Administração Municipal; e

III - aguardar o resultado oficial de seu requerimento.

§ 2º Em caso do deferimento, o servidor deverá assumir o exercício de seu cargo de origem, no primeiro dia útil imediatamente após a sua ciência, cujo local de exercício será determinado pela Secretaria de Educação até o próximo processo de remoção.

Art. 52. Poderá o profissional do magistério na condição de readaptado, atendidos os requisitos básicos estabelecidos nesta Lei, participar do processo seletivo para o exercício de função gratificada, desde que a readaptação seja compatível com as atribuições da mesma.

### **Seção XI**

#### **Da Qualificação Profissional e Funcional**

Art. 53. A Secretaria de Educação terá como atividade permanente o programa de qualificação profissional e funcional dos servidores efetivos dos Profissionais do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, com os seguintes objetivos:

I - formação permanente pautada no fortalecimento dos processos formativos na escola em sua relação com o coletivo da rede;

II - valorização profissional com o desenvolvimento funcional, criando condições propícias ao aperfeiçoamento constante e à melhoria da qualidade do ensino público municipal;

III - vinculação entre teoria e prática;

IV - criação de condições prioritárias da efetiva qualificação pedagógica, por meio de cursos, seminários, conferências, oficinas de trabalho, implementação de projetos e outros instrumentos, de maneira a possibilitar a definição de novos programas, métodos e estratégias de ensinoaprendizagem, adequadas à evolução educacional;

V - criação e desenvolvimento de hábitos e de valores adequados ao exercício ético e competente das atribuições de todos os servidores que trabalham em escolas, alinhadas às premissas e diretrizes municipais vigentes; e

VI - melhoria do desempenho profissional no exercício de suas atribuições específicas, orientando no sentido de obter os resultados qualitativos esperados no tocante ao ensino público municipal.

Art. 54. O programa de qualificação profissional e funcional, destinado a proporcionar aos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, seu pleno desenvolvimento funcional, será implementado por meio de ações específicas na seguinte conformidade:

I - formação em instituições públicas de ensino e, quando privadas, apenas com aquelas de reconhecido padrão de qualidade na forma de:

a) habilitações técnicas, ou cursos técnicos, de habilitações, ensino superior técnico para os Servidores de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional;

b) graduação para os Profissionais do Magistério com formação em nível médio;

II - os cursos de pós-graduação, especialização ou extensão em áreas estritamente ligadas à educação, oferecidos por instituições de ensino superior, credenciadas pelo Ministério da Educação;

III - aprimoramento profissional, por meio de cursos de mestrado ou doutorado, reconhecidos pelo

Ministério da Educação, em áreas estritamente ligadas à educação;

IV - atualização permanente, através de cursos de aperfeiçoamento e capacitação; e V - formação planejada e coordenada pelas equipes da própria Secretaria de Educação.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação lato sensu referidos no inciso II deste artigo deverão ter a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas.

Art. 55. Compete à Secretaria de Educação, em relação ao programa de qualificação profissional e funcional para os servidores dos Quadros do Magistério e Servidores da Educação Básica do ensino público municipal:

I - adotar as medidas necessárias para que fiquem a todos asseguradas iguais oportunidades de qualificação;

II - estabelecer:

a) os programas, ações e áreas de formação ou especialização consideradas prioritárias para a melhoria da qualidade do Ensino Público Municipal; e

b) o quantitativo de vagas ofertadas em cursos e programas financiados ou incentivados pelo Município;

III - definir critérios para participação em programas de formação, cursos de aperfeiçoamento e capacitação;

IV - planejar, em articulação com a direção das unidades escolares respectivas, a participação dos servidores de que trata o caput, nos cursos e demais atividades voltadas à qualificação profissional e funcional, adotando as medidas necessárias para que os afastamentos que ocorrerem não causem prejuízo às atividades educacionais;

V - programar e divulgar as datas de realização das atividades constantes nos programas de qualificação profissional, garantido prazos adequados para que os servidores viabilizem a solicitação de seu afastamento; e

VI - dar ampla divulgação à relação dos cursos e atividades que receberão financiamentos ou incentivo do Município, seu conteúdo programático, data de realização, local e critérios de avaliação a que se submeterão os servidores deles participantes.

§ 1º De forma específica para profissionais do Quadro do Magistério, poderá ocorrer afastamento para frequentar cursos de extensão, especialização, pós-graduação, mestrado ou doutorado, financiados ou incentivados pelo Município, respeitando os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação e considerando o limite de:

I - 3 (três) cursos de extensão;

II - 3 (três) cursos de especialização;

III - 1 (um) curso de mestrado; e

IV - 1 (um) curso de doutorado.

§ 2º Os cursos de aperfeiçoamento e capacitação serão conduzidos:

I - sempre que possível, diretamente pela Secretaria de Educação;

II - por meio de contratação de especialistas ou instituições especializadas, observada a legislação pertinente; e

III - mediante encaminhamento do servidor às instituições especializadas, sediadas ou não no Município.

Art. 56. Os servidores em estágio probatório poderão ser contemplados com cursos de diversos conteúdos, seminários, palestras e oficinas de trabalho.

### **CAPÍTULO IX**

#### **DA ATUAÇÃO E DO DIMENSIONAMENTO DA FORÇA DE TRABALHO**

Art. 57. A atuação dos servidores representa a força de trabalho, dimensionada em seus aspectos quantitativo e qualitativo, necessária ao regular e bom funcionamento da Secretaria de Educação, como órgão gestor, e das unidades escolares da rede de escolas públicas municipais responsáveis pela implementação das atividades dos Profissionais do Magistério Público Municipal.

Art. 58. É de competência da Secretaria de Educação:

I - estabelecer, através de documento oficial, critérios:

a) de organização da rede de escolas públicas municipais e do funcionamento dessas unidades escolares;

b) de proporcionalidade para estabelecimento do módulo dos profissionais dos Quadros do Magistério, de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional em conformidade com a especificidade de cada cargo e a realidade da unidade escolar como posto de trabalho considerando:

1. número de alunos, número de turmas e faixas etárias correspondentes;

2. etapas e modalidades de ensino;

3. demandas de alunos com deficiência;

4. outros atendimentos realizados: programas, projetos e outros serviços; e

5. espaço e estrutura física.

II - manter o número de profissionais necessários ao funcionamento das unidades escolares da rede de escolas públicas municipais observando critérios de proporcionalidade específica na forma estabelecida no Anexo IV desta Lei; e

III - estabelecer a atuação dos profissionais do Quadro de Apoio Técnico Educacional em conformidade com a necessidade e organização ao atendimento à rede municipal.

### **CAPÍTULO X**

#### **DA ATRIBUIÇÃO E DA REMOÇÃO**

##### **Seção I**

##### **Da Adequação dos Processos**

Art. 59. Os processos funcionais serão realizados observando-se as normas oficiais emanadas da Secretaria de Educação ocorrendo como:

I - processo de atribuição:

a) de turmas/aulas/módulos aos docentes e módulos de unidades escolares para os Orientadores Pedagógicos do Quadro dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Ensino Público Municipal;

b) de turnos aos servidores do Quadro do Apoio Administrativo, Educativo e Operacional da Educação Básica do Ensino Público Municipal;

c) de formas de atuação para os servidores do Quadro Técnico Educacional; II - processo de remoção para:

a) profissionais do Quadro do Magistério da Educação Básica do Ensino Público Municipal, excetuando-se os cargos de Orientador Pedagógico; e

b) servidores do Quadro de Apoio Administrativo e Educativo da Educação Básica do Ensino Público Municipal.

§ 1º Os processos que tratam os incisos I e II deste artigo serão realizados:

I - fase interna, na própria unidade escolar e limitados a movimentações internas; e

II - fase externa na Secretaria de Educação, aberta à participação dos servidores possibilitando a movimentação a todas as unidades escolares vinculadas à Secretaria de Educação conforme disponibilidade de vagas para as diferentes carreiras e respectivas áreas de atuação estabelecidas nesta Lei.

§ 2º A movimentação dos servidores na fase interna dar-se-á na forma de:

I - processo de atribuição de turnos na própria unidade escolar, para os servidores do Quadro de Apoio Administrativo, Educativo da Educação Básica do Ensino Público Municipal; e

II - processos de atribuição de aulas na própria unidade escolar contemplando a escolha de classes para docentes do Quadro do Magistério da Educação Básica do Ensino Público Municipal.

§ 3º A movimentação dos servidores na fase externa dar-se-á na forma de:

I - processos de remoção para servidores do Quadro de Apoio Administrativo e Educativo da Educação Básica do Ensino Público Municipal;

II - processo de remoção para professores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, contemplando a escolha da modalidade, período e unidade escolar em que exercerá a docência;

III - processo de remoção do Professor de Educação Especial contemplando a escolha do módulo/classe e período, vinculado à existência de vaga real/potencial; e (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

IV - processo de remoção para Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Assistente de Diretor Escolar e Dirigente de Creche, contemplando a unidade escolar em que exercerá as respectivas funções, vinculado à existência de vaga real/potencial. (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

§ 4º Os profissionais citados no inciso III do § 3º deste artigo poderão participar dos dois processos de remoção subsequentes à aprovação desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

Art. 60. Os participantes dos processos serão classificados em conformidade com critérios específicos estabelecidos em normatização oficial:

I - na fase externa, pelo critério:

a) do tempo de efetivo exercício na rede pública do Município;

b) da participação em formação profissional;

c) da participação como membro efetivo de conselhos relacionados à Educação; e

d) da classificação de concurso; e

II - na fase interna, pelo critério de tempo de atuação na unidade escolar.

Parágrafo único. O critério de tempo, de que trata a alínea "a" do inciso I do caput deste artigo, terá como base os registros oficiais em conformidade com a legislação vigente.

##### **Seção II**

##### **Dos Preceitos Básicos**

Art. 61. Os processos de atribuição e de remoção para os Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal realizar-se-ão com a rigorosa observância dos preceitos básicos a serem estabelecidos em



normatização oficial pela Secretaria de Educação nos seguintes termos:

- I - para ambos os processos:
  - a) critérios a serem estabelecidos para pontuação de acordo com artigo anterior para o profissional do magistério, funcionário de apoio administrativo e educativo;
  - b) critérios para desempate relacionados aos critérios referidos no inciso I, alínea “a”, deste artigo;
  - c) forma de interposição de recursos, por desacordo relacionado à pontuação ou classificação;
  - d) forma de participação por procuração em todos os atos pertinentes à realização dos processos de atribuição e de remoção;
- II - para o processo de remoção:
  - a) forma de inscrições, cronograma, locais e horários;
  - b) definição dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede de escolas públicas municipais ou Secretaria de Educação que estarão diretamente envolvidos no atendimento/orientações às inscrições; e
  - c) designação de comissão específica formada por servidores dos diferentes quadros dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal e representantes da Secretaria de Educação, com atribuições de coordenação, acompanhamento, deliberação e supervisão do respectivo processo em todas suas etapas.

Art. 62. São competências da Secretaria de Educação estabelecer:

- I - normatização oficial que trata o artigo anterior;
- II - classificação de forma acumulativa em ordem decrescente, resultante do somatório individualizado de pontos de todos os servidores da Educação Básica municipal com critérios de valorização em conformidade com o estabelecido nesta Lei; e
- III - especificamente para o docente, classificação de acordo com alíneas “a”, “b” e “c” do inciso II do art. 61, acrescida de pontuação referente ao tempo de atuação na unidade escolar.

### **Seção III**

#### **Da Atribuição de Turnos, Classes, Aulas ou Módulos**

Art. 63. O processo de atribuição de classes, aulas ou módulos para os servidores dos Quadros dos Profissionais do Magistério que atuam nas escolas dar-se-á anualmente, findo o período de organização das unidades escolares, ou semestralmente (EJA – Educação de Jovens e Adultos), de acordo com a modalidade de ensino.

Parágrafo único. Compete ao Diretor Escolar, sob supervisão da Secretaria de Educação, no processo de atribuição:

- I - divulgar, executar e atender as normas oficiais que orientarão as atribuições de classes, aulas e módulos para os docentes, dando preferência ao professor que tenha adquirido titularidade de classe ou período por meio de Processo de Remoção; (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)
- II - compatibilizar e harmonizar os horários das aulas e turnos de funcionamento com turnos de trabalhos a serem oferecidos aos servidores;
- III - discutir os perfis dos profissionais na equipe gestora, pautando-se nos registros de acompanhamento e orientações e princípios da gestão democrática, adequando os interesses dos professores às necessidades dos preceitos previstos;
- IV - considerar os perfis das turmas, as demandas decorrentes das necessidades dos alunos compatibilizados ao perfil profissional; e
- V - divulgar a classificação por tempo de atuação na unidade escolar dos Quadros dos Profissionais do Magistério.

Art. 64. O processo de atribuição de classes, aulas e módulos para professores da rede de escolas públicas municipais será realizada pela Secretaria de Educação, nas seguintes situações:

- I - para docentes da Educação Básica especialistas, complementarem a carga básica mínima;
  - II - para professores titulares excedentes;
  - III - para professores com titularidade precária que permaneceram sem regência para o ano letivo; e
  - IV - para oferecimento de classes ou aulas em horas de substituição.
- V - por justificado interesse do ensino. (Redação acrescida pela Lei nº 6628/2017)

Parágrafo único. Em caso de necessidade de realocação profissional em função do atendimento à demanda, a designação para outra unidade escolar deverá ocorrer na menor quantidade possível durante o ano letivo, excetuando-se aqueles docentes que estiverem em módulo de substituição.

### **Seção IV**

#### **Da Remoção**

Art. 65. Processo de remoção é a movimentação do ocupante de cargo estatutário da Educação Básica municipal, sem que se modifique a sua situação funcional: I - de uma para outra unidade escolar; e II - de um para outro módulo, classe ou turno.

Parágrafo único. O processo de remoção a que se refere o caput é de livre participação do servidor da Educação Básica com titularidade, devendo ocorrer a cada 2 (dois) anos, na forma de anos intercalados entre os profissionais do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal.

Art. 66. O processo de remoção será normatizado em ato próprio, embasado em critérios de pontuação e classificação em ordem decrescente dos candidatos e fixado oficialmente pela Secretaria de Educação.

§ 1º O servidor afastado da docência para o exercício de função gratificada poderá, em sendo de seu interesse, participar de processo de remoção em seu cargo de origem.

§ 2º A participação dos profissionais excedentes do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal por extinção de classe, módulo, turno e/ou unidade escolar ou com titularidade precária, é obrigatória, sendo sua inscrição automática.

§ 3º Além dos casos previstos nesta lei para perda de titularidade, o servidor que esteja por mais de dois anos consecutivos afastado em licença para tratamento de saúde, e o considerado inapto pelo órgão competente, perderá a titularidade de sua classe ou do seu posto de trabalho. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

### **Seção V**

#### **Da Permuta**

Art. 67. A permuta é um processo anual pelo qual 2 (dois) servidores do Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal com titularidade, da mesma área de atuação, em plena atividade do seu cargo, trocam seus postos de trabalho nas unidades escolares da rede.

Parágrafo único. Neste processo não há alteração na titularidade dos respectivos profissionais.

Art. 68. O processo de permuta é de responsabilidade da Secretaria de Educação em relação à organização das inscrições, divulgação de lista dos interessados, designação do local de efetivação da mesma e sua regulamentação por meio de resoluções.

## **CAPÍTULO XI DA SUBSTITUIÇÃO**

Art. 69. A substituição de servidores titulares e funções gratificadas da Educação Básica do Ensino Público Municipal será exercida por servidor do mesmo quadro, devidamente habilitado, em editais específicos elaborados pela Secretaria de Educação.

Art. 70. O cargo de Professor Educação Básica do Ensino Público Municipal está sujeito à substituição imediata por meio de profissionais devidamente concursados.

Art. 71. Nos casos de impedimento legal superior a 15 (quinze) dias do cargo de Diretor Escolar e Dirigente de Creche, serão designados os cargos ou funções de Assistente de Diretor Escolar, Vice-Diretor ou Professor, desde que o substituto possua os mesmos requisitos de formação exigidos para provimento no cargo de Diretor Escolar ou Dirigente de Creche. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

§ 1º O profissional designado perceberá, durante o tempo que exercer as atribuições do cargo de Diretor Escolar ou Dirigente de Creche, diferença existente entre a referência de seu nível e a referência do nível inicial do cargo de Diretor Escolar. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

§ 2º O profissional designado para substituição exercerá as atribuições do cargo enquanto perdurar o impedimento do funcionário titular ou em função gratificada.

Art. 72. Nos casos de impedimento legal, igual ou superior a 30 (trinta) dias do cargo de Coordenador Pedagógico, haverá designação temporária ao Professor, desde que o substituto possua os mesmos requisitos exigidos para provimento no cargo de Coordenador Pedagógico.

§ 1º O profissional designado perceberá, durante o tempo que exercer as atribuições do cargo de Coordenador Pedagógico, diferença existente entre a referência de seu nível e a referência do nível inicial do cargo de Coordenador Pedagógico.

§ 2º O profissional designado para substituição exercerá as atribuições do cargo enquanto perdurar o impedimento do titular. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

## **CAPÍTULO XII DAS FUNÇÕES GRATIFICADAS**

### **Seção I Do Conceito**

Art. 73. Funções gratificadas são aquelas exercidas, mediante designações específicas, por servidores efetivos com atribuições temporárias de direção e assessoramento pedagógico, diversas das de seus cargos de natureza efetiva, que constituem a parte provisória dos Profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal.

§ 1º Exerce função gratificada o servidor designado para:

I - Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos; e

II - Vice-Diretor. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

§ 2º Compete ao titular da Secretaria de Educação cumprir as designações específicas de que trata o caput deste Artigo, por ato oficial, com estrita observância das normas estabelecidas neste Capítulo.

Art. 74. A atuação dos integrantes das funções gratificadas de Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos e Vice-Diretor dar-se-á nas unidades da rede de escolas públicas municipais e em órgãos da Secretaria de Educação, nos diversos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica do sistema de ensino público municipal. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

§ 1º A designação para o exercício das funções gratificadas referidas no caput deste artigo será efetuada através de Edital da Secretaria de Educação, sendo permitida permanência para o ano letivo seguinte, considerando resultado positivo de processo de avaliação, conforme critérios estabelecidos em tal ato administrativo. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

§ 2º O exercício da função gratificada poderá ser interrompido a qualquer tempo por interesse do próprio servidor ou por decisão administrativa decorrente de desempenho incompatível com as atribuições, bem como quanto à proposta pedagógica da unidade escolar e da Secretaria de Educação, ou nos termos do inciso V, do art. 64 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

§ 3º O processo de avaliação ocorrerá anualmente, envolvendo a Equipe Escolar e membros da Secretaria de Educação, conforme critérios estabelecidos em Edital. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

§ 4º As funções gratificadas da Secretaria de Educação são especificadas no Anexo III, parte integrante desta Lei.

Art. 75. O docente designado para função gratificada, enquanto perdurar a respectiva designação, receberá:

I - o seu vencimento de professor considerando sua jornada básica e demais benefícios adquiridos pela evolução funcional;

II - acréscido do valor da diferença da jornada, calculado sobre o salário base do respectivo professor; e

III - acréscido do valor estabelecido para o exercício da respectiva função gratificada em conformidade com o estabelecido no Anexo III desta Lei.

§ 1º É vedada a acumulação de 2 (duas) ou mais funções gratificadas.

§ 2º Será assegurada a evolução funcional aos docentes em exercício de funções gratificadas referente ao seu cargo de origem, observados os mesmos critérios estabelecidos nesta Lei para os demais profissionais do magistério.

Art. 76. O professor de Educação Básica com 2 (duas) matrículas no Quadro do Magistério Público Municipal de São Bernardo do Campo, conforme seu interesse e em conformidade com os requisitos básicos estabelecidos nesta Lei, poderá ser designado para o exercício de função gratificada, e neste caso, terá reduzida a carga horária de cada matrícula e os respectivos vencimentos, na proporcionalidade de 20 (vinte) horas semanais. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

### **Seção II Dos Requisitos Básicos**

Art. 77. (Revogado pela Lei nº 6628/2017)

Art. 78. São requisitos básicos para o exercício de funções gratificadas de Vice-diretor e Professor de Apoio a Projetos Pedagógicos:

I - ter cumprido estágio probatório no exercício do cargo público de professor na rede pública deste município;

II - ser graduado em:

a) Normal Superior, Pedagogia ou pós-graduado em Gestão Escolar para a função de Vicediretor;

b) Licenciatura correspondente ao projeto pedagógico pleiteado para o Professor de Apoio a

Projetos Pedagógicos;

III - ser designado através de Edital da Secretaria de Educação, que estabelecerá critérios e normas próprias; (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

IV não ter sofrido sanção em processo disciplinar; e

V ser assíduo, nos termos do Estatuto dos Servidores do Município de São Bernardo do Campo. Parágrafo único. O

processo seletivo que trata o presente artigo será regulamentado em ato normativo da Secretaria de Educação.

**TÍTULO III  
DO PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS  
PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E DOS SERVIDORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL**

**CAPÍTULO I  
DO PLANO DE CARREIRA**

**Seção I  
Do Conceito**

Art. 79. O Plano de Carreira é o conjunto ordenado das regras contidas nesta Lei que definem a evolução funcional na carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, ocupantes de cargos efetivos e cujos objetivos são:

I - a racionalização da estrutura da carreira estabelecendo uma política de recursos humanos capaz de conduzir, da forma mais eficaz, o desempenho, a qualidade, a produtividade e o comprometimento do servidor com os resultados do seu trabalho;

II - o estímulo ao desenvolvimento profissional e à qualificação funcional com remuneração condigna; e

III - o reconhecimento e valorização dos profissionais pelos serviços prestados, pelo conhecimento adquirido.

**Seção II  
Dos Fundamentos**

Art. 80. O Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal tem como fundamentos:

I - a liberdade de organização, manifestação e livre exercício de atividades corporativas, nos termos estabelecidos na legislação vigente;

II - vencimento inicial profissional em conformidade com a qualificação profissional exigida e nunca inferior ao piso salarial profissional quando estabelecido em lei; e

III - direito de livre negociação entre as partes, inclusive a negociação coletiva anual, conforme legislação em vigor.

**Seção III  
Dos Princípios e Diretrizes**

Art. 81. Todo servidor da Educação Básica do Ensino Público Municipal pertencente a este Estatuto, terá direito a progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação acadêmica ou técnica, tempo de serviço na educação da rede pública municipal, assiduidade, disciplina, formação permanente e produções acadêmicas.

Parágrafo único. Identifica-se como servidor da Educação Básica do Ensino Público Municipal, a partir desta Lei, os Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal.

Art. 82. A garantia da regularidade e efetiva consecução da progressão salarial de que trata o artigo anterior, dar-se-á respeitando-se as diretrizes, na forma de:

I- assegurar a aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, além de outros eventualmente destinados por lei à educação;

II- fixar vencimento ou salário inicial em conformidade com as diferentes carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho respectiva, diferenciado pelos níveis das habilitações, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional; e

III - diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal de que trata esta Lei por titulação profissional, entre os habilitados em nível fundamental, médio, superior e pós-graduação.

**CAPÍTULO II  
DA EVOLUÇÃO FUNCIONAL**

Art. 83. Evolução funcional é a mudança ascendente do servidor do Quadro dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal e, em suas respectivas carreiras e que conforme critério legalmente estabelecido ocorre em movimentos de Progressão Horizontal e Promoção Vertical.

§ 1º As carreiras de que trata o caput, a partir desta Lei, são identificadas como:

I - Quadro de Profissionais do Magistério - E;

II - Quadro de Profissionais do Magistério - EM, CP e EE; (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

III - Quadro de Servidores do Apoio Técnico Educacional - T; e (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

IV - Quadro de Servidores de Apoio Administrativo, Educacional e Operacional - PE.

§ 2º A evolução funcional:

I - para progressão horizontal, dar-se-á em qualquer tempo, em conformidade com apresentação dos certificados, respeitando-se o interstício de três anos e o término do cumprimento de estágio probatório; e

II - para promoção vertical, dar-se-á em qualquer tempo, em conformidade com apresentação de certificação específica e o término do cumprimento de estágio probatório.

§ 3º Os acréscimos financeiros relacionados à evolução funcional serão pagos ao servidor a partir da oficialização da evolução funcional respectiva, em ato próprio de regulamentação específica.

Art. 84. Fazem jus ao direito de progressão horizontal e promoção vertical todos os servidores de que trata o caput do artigo anterior, inclusive aqueles que estiverem ocupando funções gratificadas.

Art. 85. O servidor afastado por interesses particulares não fará jus à evolução funcional.

**Seção I  
Da Progressão Horizontal**

Art. 86. A progressão horizontal consiste na passagem do servidor integrante do Quadro dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação de 1 (um) grau para outro imediatamente superior, dentro das faixas de vencimentos do cargo a que pertence, observados os critérios de tempo, assiduidade, disciplina e formação permanente.

§ 1º A progressão horizontal para todos os cargos que compõe o Quadro dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação em conformidade com o Anexo VII desta Lei, dar-se-á através de:

I - 15 (quinze) graus sucessivos identificados pelas letras "a" a "o";

II - percentual de 3 % (três por cento) relacionado a cada grau;

III - ingresso obrigatório no grau "a" e limite de 1 (um) grau por progressão horizontal; e IV - termo inicial computado a partir do término do cumprimento de estágio probatório.

IV - cumprimento de estágio probatório. (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

§ 2º Para fazer jus a progressão horizontal o servidor de que trata o caput deverá cumprir todos os critérios abaixo especificados:

I - interstício de 3 (três) anos de exercício, a partir da vigência desta Lei, no grau de evolução horizontal em que se encontra; (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

II - ausência, no respectivo período, de:

- a) falta injustificada;
- b) repreensão por escrito;
- c) suspensão disciplinar;

III - apresentação do somatório de 30 (trinta) pontos relacionados a:

a) participação em formação permanente e/ou produções de publicações acadêmicas realizadas nos últimos cinco anos; e

b) apresentação de titulação acadêmica ou técnica que não tenha resultado em mudança de nível para a promoção vertical.

§ 3º A repreensão e a suspensão disciplinar de que tratam as alíneas “b” e “c” do inciso II do § 2º deste artigo serão aplicadas em conformidade com o procedimento disciplinar previsto em lei municipal.

§ 4º A pontuação a que se refere às alíneas “a” e “b” do inciso III do § 2º deste artigo deverá, obrigatoriamente, para o Quadro dos Profissionais do Magistério, estar vinculada a área da educação e relacionada a segmentos da Educação Básica.

Art. 87. São critérios que viabilizam a aceitação de certificações não acadêmicas, tornando-as documentos oficiais para a progressão funcional:

I - aprovação pela Secretaria de Educação do conteúdo programático e de sua pertinência em relação às atribuições e exercício do cargo;

II - data de conclusão em conformidade com o período correspondente a respectiva evolução; e III - identificação de carga horária, programação, conteúdo e data da certificação.

§ 1º A pontuação em relação ao estabelecido no caput corresponderá:

I - às certificações apresentadas uma única vez;

II - às formações realizadas inclusive em período concomitante à jornada de trabalho;

III - ao acréscimo de 20% (vinte por cento) de cada certificação referente às formações realizadas fora do horário de trabalho para os professores que estiverem em docência; e

IV - ao acréscimo de 10% (dez por cento) de cada certificação referente às formações realizadas fora do horário de trabalho para os demais profissionais.

§ 2º A aceitação em relação a títulos ou certificados de graduação acadêmica, independentemente da data da titulação ou certificação, dar-se-á desde que:

I - não tenham sido computados para mudança de nível relacionado à promoção vertical;

II - não constituam pré-requisito para o cargo ocupado;

III - sejam reconhecidos pelo Ministério da Educação; e

IV - estejam diretamente relacionados à formação acadêmica permanente, aperfeiçoamento e atualização em áreas educacionais, para o Quadro do Magistério.

Art. 88. Fica estabelecido no Anexo V desta Lei, tabela relacionada aos diferentes cursos e participações, cargas horárias respectivas e pesos correspondentes para progressão horizontal. Parágrafo único. Em caso do somatório relacionado à formação permanente exceder os 30 (trinta) pontos necessários para a evolução respectiva, haverá aproveitamento do valor da pontuação excedente para a próxima progressão horizontal.

Art. 89. Para efeito de pontuação de docentes titulares de 2 (dois) cargos no ensino público municipal de São Bernardo do Campo os títulos e ou certificações acadêmicas e certificados de formação permanente serão pontuados para ambos os cargos.

## **Seção II**

### **Da Promoção Vertical**

Art. 90. Promoção Vertical é a passagem do servidor efetivo do Quadro dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal, do nível de referência em que se encontra para o imediatamente superior a este, por apresentação de certificações educacionais e cumprimento das normas específicas estabelecidas nesta Seção e de regulamentação pertinente.

§ 1º Identificam-se como níveis de certificações educacionais para a promoção de que trata o caput:

I - nível acadêmico para os servidores do Quadro do Magistério na forma de graduação (em licenciatura plena em Pedagogia ou normal superior para o Professor I de Educação Básica e licenciatura plena em disciplinas específicas para o Professor II de Educação Básica), pós-graduação lato sensu, mestrado ou doutorado stricto sensu, dentro da mesma classe; (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

II - nível acadêmico para os servidores do Quadro Técnico Educacional na forma de pósgraduação lato sensu mestrado ou doutorado stricto sensu, dentro da mesma classe; e (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

III - nível médio técnico ou graduação para os servidores do Quadro de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

§ 2º Identificam-se como níveis de referência para promoção vertical na respectiva carreira:

I- níveis de E1 a E6, para profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal correspondendo à referência inicial de nível médio seguida de curso de graduação (em licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior para o Professor I de Educação Básica e licenciatura plena em disciplinas específicas para o Professor II de Educação Básica) e 4 (quatro) certificações em nível de pós-graduação; (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

II - níveis de EM1 a EM5 para profissionais do Quadro do Magistério público municipal, correspondendo a referência inicial de nível de graduação e 4 (quatro) certificações em nível de pós-graduação;

III - níveis de T1 a T5 para servidores do Quadro Técnico Educacional, correspondendo a referência inicial em nível de graduação e 4 (quatro) certificações em nível de pós-graduação;

IV - níveis de CP1 a CP5 para profissionais do Quadro do Magistério público municipal, correspondendo a referência inicial de nível de graduação e 4 (quatro) certificações em nível de pós-graduação; e

V - níveis PE, considerados os respectivos cargos do Apoio Administrativo, Educativo e Operacional, correspondendo ao enquadramento inicial de cada um dos cargos e promoção vertical prevista na respectiva carreira, na forma de evolução e no limite de uma referência em curso de nível médio técnico ou superior. (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

VI - níveis de EE1 a EE5 para profissionais do Quadro do Magistério Público Municipal, correspondendo a referência inicial de nível de graduação e 4 (quatro) certificações em nível de pós-graduação. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

§ 3º Com relação às certificações em nível de pós-graduação tratadas nos incisos I, II, III, IV e VI do § 2º deste artigo: (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

I - independem da ordem de realização;

II - devem ser obrigatoriamente relacionadas à área educacional, após análise da Comissão de Desenvolvimento Funcional; (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)



III - pós-graduação lato sensu com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, limite de 2 (duas) para promoção vertical;

IV - pós-graduação stricto sensu, mestrado; e

V - pós-graduação stricto sensu, doutorado.

§ 4º Os percentuais relacionados às referências por níveis para os servidores de que trata esta Lei, ficam estabelecidos nas tabelas do Anexo VII atendendo a seguinte conformidade:

I - Quadro do Magistério Público Municipal - cargos em carreira de Professor de Educação Básica, nos termos da presente Lei: (Redação dada pela Lei nº 6628/2017):

a) 6% (seis por cento) do nível E1 para nível E2 - do nível médio para graduação (em licenciatura plena em Pedagogia ou normal superior - Professor I de Educação Básica); (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

b) 15 % (quinze por cento) do nível E2 para o nível E3 - de graduação para a primeira certificação em pós-graduação;

c) 10 % (dez por cento) do nível E3 para o nível E4 - da primeira para a segunda certificação em pós-graduação;

d) 10 % (dez por cento) do nível E4 para o nível E5 - da segunda para a terceira certificação em pós-graduação;

e) 10 % (dez por cento) do nível E5 para o nível E6 - da terceira para quarta certificação em pós-graduação;

II - Quadro do Magistério Público Municipal - cargos em carreira de Diretor Escolar e Orientador Pedagógico, nos termos da presente Lei: (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

a) 15 % (quinze por cento) do nível EM1 para o nível EM2 - de graduação para a primeira certificação em pós-graduação;

b) 10 % (dez por cento) do nível EM2 para o nível EM3 - da primeira para a segunda certificação em pós-graduação;

c) 10 % (dez por cento) do nível EM3 para o nível EM4 - da segunda para a terceira certificação em pós-graduação;

d) 10 % (dez por cento) do nível EM4 para o nível EM5 - da terceira para quarta certificação em pós-graduação;

III - Quadro Técnico Educacional, para os cargos em carreira ou em vacância, nos termos da presente Lei: (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

a) 15 % (quinze por cento) do nível T1 para o nível T2 - de graduação para primeira certificação em pós-graduação;

b) 10 % (dez por cento) do nível T2 para o nível T3 - da primeira para segunda certificação em pós-graduação;

c) 10 % (dez por cento) do nível T3 para o nível T4 - da segunda para a terceira certificação em pós-graduação;

d) 10 % (dez por cento) do nível T4 para o nível T5 - da terceira para quarta certificação em pós-graduação;

IV - Quadro do Magistério Público Municipal - cargos em carreira de Coordenador Pedagógico, nos termos da presente Lei: (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

a) 15 % (quinze por cento) do nível CP1 para o nível CP2 - de graduação para primeira certificação em pós-graduação;

b) 10 % (dez por cento) do nível CP2 para o nível CP3 - da primeira para segunda certificação em pós-graduação;

c) 10 % (dez por cento) do nível CP3 para o nível CP4 - da segunda para a terceira certificação em pós-graduação;

d) 10 % (dez por cento) do nível CP4 para o nível CP5 - da terceira para quarta certificação em pós-graduação;

V - Quadro de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional: 6 % (seis por cento) de um nível PE para o nível PE subsequente;

VI - Quadro do Magistério Público Municipal - cargos em carreira de Professor de Educação Especial, nos termos da presente Lei: (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

a) 15% (quinze por cento) do nível EE1 para o nível EE2 - de graduação para a primeira certificação em pós-graduação; (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

b) 10% (dez por cento) do nível EE2 para o nível EE3 - da primeira para a segunda certificação em pós-graduação; (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

c) 10% (dez por cento) do nível EE3 para o nível EE4 - da segunda para a terceira certificação em pós-graduação; (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

d) 10% (dez por cento) do nível EE4 para o nível EE5 - da terceira para quarta certificação em pós-graduação. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

§ 5º Além dos cursos de graduação mencionados no § 1º, inciso I e § 4º, inciso I, deste artigo, serão também considerados, para efeitos de promoção vertical, licenciaturas correlatas à área de educação, após análise da Comissão de Desenvolvimento Funcional. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

Art. 91. Para fazer jus à promoção vertical o servidor, a que se refere o art. 90 desta Lei, deverá cumulativamente:

I - ter sido aprovado no estágio probatório;

II - ter obtido a titulação ou certificação exigida para ascender ao novo nível, em curso reconhecido pelo Ministério da Educação ou por Conselho Estadual de Educação; e

III - estar em efetivo exercício do cargo ou função gratificada.

Parágrafo único. Após o enquadramento inicial de acordo com o estabelecido nesta Lei, o ingressante aprovado no estágio probatório fará jus à promoção, desde que atendidas às exigências dos incisos II e III do caput deste artigo.

IV - não ter apresentado o mesmo título para mudança de grau relacionado à progressão horizontal. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

### **Seção III**

#### **Da Comissão de Desenvolvimento Funcional**

Art. 92. A partir da aprovação desta Lei fica criada a Comissão de Desenvolvimento Funcional dos Profissionais da Educação Básica do Ensino Público Municipal, constituída por 12 (doze) membros a ser composta:

I - 50 % (cinquenta por cento) de membros da administração municipal representantes do Executivo Municipal;

II - 50 % (cinquenta por cento) de membros representantes dos trabalhadores da educação.

§ 1º Os representantes dos trabalhadores da educação na comissão deverão ser eleitos em assembleia organizada pela entidade de classe dos servidores e amplamente divulgada pela Secretaria de Educação.

§ 2º Os membros eleitos e os indicados para compor a referida comissão serão nomeados por meio de publicação no órgão oficial do Município.

§ 3º A duração do mandato para a comissão será de 2 (dois) anos com renovação total do mandato.

Art. 93. São competências da Comissão de Desenvolvimento Funcional:

I - acompanhar o atendimento aos critérios para fins da progressão horizontal;

II - analisar e deliberar sobre documentos encaminhados pelos profissionais e sobre consultas feitas à Secretaria de Educação;

III - acompanhar as publicações oficiais, particularmente no que se refere à progressão horizontal promoção vertical; e

IV - acompanhar o reenquadramento funcional dos quadros de Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica.

**CAPÍTULO III  
DA APOSENTADORIA**

Art. 94. A aposentadoria para os Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica dar-se-á em conformidade com as disposições constitucionais e o disposto na legislação previdenciária municipal.

**TÍTULO IV  
DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS E FINAIS**

**CAPÍTULO I  
DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

**Seção I  
Do Enquadramento dos Profissionais do Magistério e  
Servidores da Educação Básica**

Art. 95. Os profissionais ocupantes dos cargos que compõem o Quadro do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal a partir da data da publicação desta Lei serão compulsoriamente enquadrados no Plano de Carreira e Remuneração nela estabelecido, em conformidade com as tabelas configuradas no Anexo VII desta Lei.

§ 1º O enquadramento a que se refere o caput será processado no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias a contar da data da publicação desta Lei e compreenderá:

I - acompanhamento pela Comissão de Desenvolvimento Funcional referida nesta Lei, na Seção

III do Capítulo II do Título III; e

II - oficialização pelo Secretário de Educação e Chefe do Executivo Municipal em ato administrativo próprio, com a publicação de listas nominais dos profissionais que o enquadramento contempla e, neste, os posicionamentos respectivos.

§ 2º Do processo dos enquadramentos não poderá resultar redução de vencimentos, ressalvadas as hipóteses previstas no art. 37, inciso XV, da Constituição Federal.

§ 3º Nenhum profissional será enquadrado com base em função que ocupe em designação.

§ 4º Para o Professor I de Educação Básica, será enquadrado na referência inicial E1A o profissional em estágio probatório com formação em nível médio – Magistério, e na referência E2A o profissional com formação em nível superior – licenciatura plena em Pedagogia ou Normal Superior. (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

§ 5º Será garantido o enquadramento, a partir da referência E3, ao Professor I de Educação Básica que foi contemplado com promoção vertical em nível de pós-graduação em data anterior a 1º de janeiro de 2014. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

§ 6º Todos os servidores regidos por esta Lei terão seus vencimentos acrescidos em 10% (dez por cento), a partir de 1º de janeiro de 2014. (incluído pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

Art. 96. No processo de enquadramento a que se refere o artigo anterior, tomar-se-á como base a situação do profissional à data da publicação desta Lei, em relação aos seguintes fatores determinantes:

I - cargo ocupado, preenchido após aprovação em concurso público; e

II - escolaridade, de acordo com a habilitação mínima exigida para ocupação do cargo quando de sua efetivação e certificados de formação educacional em nível acadêmico ou técnico de que seja portador, apresentados até a data do respectivo enquadramento.

§ 1º O processo de enquadramento ocorrerá com observância obrigatória do quadro funcional e carreira a que pertença o servidor, assim como em fases sequenciais, sendo: I - Promoção Vertical; e II - Progressão Horizontal.

§ 2º O enquadramento ocorrerá:

I - de maneira automática para todos os servidores do Quadro de Apoio Administrativo, Educativo e Operacional; e

II - segundo critérios específicos para os servidores do Quadro do Magistério e do Quadro Técnico Educacional.

§ 3º São critérios específicos de que trata o inciso II do parágrafo anterior:

I - definição da posição quanto à promoção vertical do respectivo servidor; e

II - definição do grau relativo à progressão horizontal do servidor em conformidade com: a) o valor salarial estabelecido no enquadramento; e

b) a equivalência deste valor e os demais valores estabelecidos para os diferentes graus nas diferentes carreiras, em conformidade com as Tabelas que fazem parte do Anexo VII da presente Lei.

§ 4º Em caso de não haver equivalência de valores, na forma estabelecida na alínea “b” do inciso II do parágrafo anterior, deverá prevalecer para o enquadramento o grau correspondente ao valor aproximado imediatamente superior.

Art. 97. O profissional do Quadro do Magistério Público Municipal, cujo enquadramento tenha sido feito em desacordo com as normas desta Lei, poderá, no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data da publicação das listas referidas no § 1º do art. 95 desta Lei, dirigir-se à Comissão de Desenvolvimento Funcional a que se refere à Seção III do Capítulo II, Título III desta Lei, através de recurso para revisão do seu enquadramento devidamente fundamentada e protocolada.

Parágrafo único. A Comissão de Desenvolvimento Funcional referida no caput deverá emitir a deliberação sobre os recursos que lhe sejam encaminhados, em até 30 (trinta) dias da data do recebimento e, dentro desse prazo, encaminhar a deliberação ao setor responsável na Secretaria de Educação, para os procedimentos cabíveis, observando: (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

I - em caso de indeferimento do recurso, será dado ao servidor ciência do resultado; ou

II - em caso de deferimento do recurso, caberá à Secretaria de Educação formalizar oficialmente a decisão junto à Superior Administração, para efetivação do novo enquadramento, com efeito retroativo à data inicial.

**Seção II  
Da adequação de Jornadas**

Art. 98. As jornadas estabelecidas nesta Lei ao profissional do Quadro do Magistério público municipal terão seu período de transitoriedade para total aplicação.

Parágrafo único. Cabe a Secretaria de Educação organizar sua Rede de Ensino até 2015, de forma a atender plenamente as normas legais relacionadas à efetivação do horário pedagógico.

**Seção III  
Das Designações para Funções Gratificadas**

Art. 99. Os atuais ocupantes das funções gratificadas de Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar permanecerão na função, em processo de transição, até a contratação dos cargos de Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar, através de concurso público.

Parágrafo único. Os profissionais designados para as funções gratificadas previstas no caput deste artigo terão remuneração nos moldes do art. 75 desta Lei, com o acréscimo do valor de 50% (cinquenta por cento) da referência E2A de

40 (quarenta) horas semanais, para o Diretor Escolar, e 40 % (quarenta por cento) da referência E2A de 40 (quarenta) horas semanais, para o Coordenador Pedagógico. (Redação dada pela Lei nº 6628/2017)

## **CAPÍTULO II DAS DISPOSIÇÕES ESPECIAIS – PROFESSORES SUBSTITUTOS**

Art. 100. As disposições desta lei aplicam-se, subsidiariamente, aos professores substitutos contratados pelo regime trabalhista nos termos da Lei Municipal nº 4.946, de 8 de fevereiro de 2001.

Parágrafo único. Fica afastada a incidência dos dispositivos desta Lei, sempre que a matéria estiver disciplinada de forma diversa na legislação trabalhista.

Art. 101. Os professores substitutos poderão aderir, por opção individual, ao plano próprio de carreira e salários, que garantirá movimentação vertical e horizontal, observado o seguinte:

I - os professores optantes com formação em nível médio - magistério serão enquadrados na referência inicial E1A, e os com formação em nível superior - Pedagogia, na referência E2A;

II - os professores optantes com formação em nível médio - Magistério serão enquadrados na referência inicial E1A, os professores com formação em nível superior - Pedagogia serão enquadrados na referência E2A e, os professores substitutos de educação especial serão enquadrados na referência inicial EE1A. (redação dada pela Lei nº 6.372, de 15 de dezembro de 2014)

III - o enquadramento será efetivado tomando-se por base o novo salário padrão, que absorverá as demais verbas remuneratórias e vantagens pecuniárias;

III - a movimentação na carreira, e o reenquadramento dela decorrente, em sentido vertical e horizontal, só ocorrerá após o cumprimento de interstício de três anos contados a partir da data da opção pelo plano de carreira e salários; e

IV - aplica-se aos servidores de que trata este capítulo, no que couber, a regulamentação legal da carreira do Quadro de Profissionais do Magistério.

## **CAPÍTULO III DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 102. Aos servidores que acumularem ou venham apresentar duas matrículas ou cargos de carreira de Educação Básica do ensino público municipal serão assegurados para cada matrícula à percepção de todos os benefícios a que faz ou que vier a fazer jus, no disposto na presente Lei.

Art. 103. Para fins desta Lei, consideram-se órgãos colegiados a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, bem como os conselhos instituídos pelo Poder Público que tenham em sua composição representação de profissionais da educação.

Art. 104. A Comissão de Desenvolvimento Funcional dará publicidade de seus atos e deliberações através de publicação de suas atividades, atas e convocações em Portal da Transparência no sítio da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo.

Art. 105. São partes integrantes desta Lei os Anexos I ao VIII.

Art. 106. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 107. Fica revogada a Lei Municipal nº 5.820, de 3 de abril de 2008, e suas alterações.

São Bernardo do Campo, 12 de dezembro de 2013.

Prezado candidato os anexos atualizados estão disponíveis em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-bernardo-do-campo/lei-ordinaria/2013/632/6316/lei-ordinaria-n-6316-2013-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-carreira-dos-profissionais-do-magisterio-e-servidores-da-educacao-basica-do-ensino-publico-municipal-em-conformidade-com-as-disposicoes-das-leis-federais-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996-11494-de-20-de-junho-de-2007-e-11738-de-16-de-julho-de-2008-da-resolucao-cne-ceb-n-2-de-2009-que-fixas-diretrizes-nacionais-para-os-planos-de-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica-publica-e-da-resolucao-cne-ceb-n-5-de-2010-que-fixas-diretrizes-nacionais-da-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-de-educacao-basica-publica-revoga-a-lei-municipal-n-5820-de-3-de-abril-de-2008-e-suas-alteracoes-e-da-outras-providencias?q=6.316>

### **Questões**

**01.** De acordo com a lei Municipal nº 6.316 de 2013 julgue os itens a seguir:

“Os professores substitutos poderão aderir, por opção individual, ao plano próprio de carreira e salários, que garantirá movimentação vertical e horizontal”

- ( ) Verdadeiro  
( ) Falso

**02.** Nos moldes da lei Municipal nº 6.316 de 2013 quando disciplina a aposentadoria é correto afirmar:

“A aposentadoria para os Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica dar-se-á em conformidade com as disposições constitucionais e o disposto na legislação previdenciária Federal.”

- ( ) Verdadeiro  
( ) Falso

### **Gabarito**

**01. Verdadeiro/ 02. Falso.**

**Resolução CNE/CP nº 2, de  
22 de dezembro de 2017 -  
Base Nacional Comum  
Curricular.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO PLENO**

**RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE  
2017<sup>19</sup>**

Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das

etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

**O Presidente do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no § 1º do art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos artigos 205 e 210 da Constituição Federal, no art. 2º, no inciso IV do art. 9º, e nos artigos 22, 23, 26, 29, 32 e 34, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas metas e diretrizes, definidas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, bem como no Parecer CNE/CP nº 15/2017, homologado pela Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, Seção 1, pág. 146, e

CONSIDERANDO que o art. 205 da Constituição Federal define que “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”, preceito esse reafirmado no art. 2º da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos seguintes termos: “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”;

CONSIDERANDO que o art. 210 da Constituição Federal define que “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”, e que o art. 9º da LDB, ao definir umas das incumbências da União, em seu inciso V, como a de “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”;

CONSIDERANDO que o § 1º, art. 9º da LDB, estabelece que “na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”; e que, complementarmente, o art. 90 da mesma LDB define que, “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”;

CONSIDERANDO que o art. 22 da LDB esclarece que “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”;

CONSIDERANDO que o art. 23 da LDB define que “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”;

CONSIDERANDO que o art. 26 da LDB, na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, estipula que “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”;

CONSIDERANDO que o art. 27 da LDB indica que os conteúdos curriculares da

Educação Básica observarão, entre outras, a diretriz da “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”;

CONSIDERANDO que o art. 29 da LDB, na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, define que, “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”;

CONSIDERANDO que o art. 32 da LDB, na redação dada pela Lei nº 11.274/2006, determina que “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”. CONSIDERANDO que a Meta 2 do Plano Nacional de Educação, de duração decenal, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ao definir a obrigatoriedade de “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (1924), define como estratégia 2.1 que “o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental”; e, na sequência, em sua estratégia 2.2, determina como missão “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental”.

CONSIDERANDO que a Meta 7 do PNE, na estratégia 7.1, fixa que se deve: “estabelecer e implantar, mediante pactuação inter-federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”.

CONSIDERANDO que, em 6 de abril de 2017, após ampla consulta pública nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu do Ministério da Educação (MEC), em cumprimento a orientações de ordem legal e normativa sobre a matéria, o documento da “Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, com proposta pactuada em todas as Unidades da Federação, estipulando-se ali “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para os alunos da Educação Básica”, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;

CONSIDERANDO que o Conselho Nacional de Educação recebeu a proposta da “Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, na qualidade de Órgão de Estado presente na estrutura



educacional brasileira, com “funções normativas e de supervisão e atividade permanente”, tal qual previsto no § 1º, do art. 9º da LDB, e criado pela Lei nº 9.131/1995, que alterou a redação da Lei nº 4.024/1961, o qual conta, ainda, com a missão específica, nos termos do art. 90 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), de resolver toda e qualquer questão suscitada em relação à implantação de dispositivos normativos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em regime de colaboração com os demais órgãos normativos dos sistemas de ensino;

CONSIDERANDO que compete, também, ao mesmo Conselho Nacional de

Educação, enquanto Órgão de Estado responsável pela articulação entre as instituições da sociedade civil e as organizações governamentais, nos termos do inciso III do art. 5º da Lei nº 13.005/2014, responder por ações de monitoramento contínuo e avaliação periódica da execução das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como, entre outras incumbências, segundo o inciso II do § 1º do mesmo artigo, “analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e cumprimento das metas” do PNE;

CONSIDERANDO que, na condição de órgão normativo do Sistema Nacional de Educação, cabe ao CNE, em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, apreciar a proposta da BNCC, elaborada pelo MEC, produzindo parecer específico sobre a matéria, acompanhado de Projeto de Resolução, o qual, nos termos legais e regulamentares, uma vez homologado pelo Ministro da Educação, será transformado em Resolução Normativa do Conselho Nacional de Educação, a orientar sistemas e instituições ou redes de ensino em todo o território nacional, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO que, em conformidade com a tradição deste Colegiado desde a sua implantação, que se deu há mais de vinte anos, o Conselho Nacional de Educação desenvolveu esse trabalho de discussão da Base Nacional Comum Curricular mediante articulação e ampla participação de toda a comunidade educacional e sociedade brasileira, promovendo audiências públicas nacionais nas cinco regiões do país: Manaus, Região Norte, dia 7 de julho; Recife, Região Nordeste, dia 28 de julho; Florianópolis, Região Sul, dia 11 de agosto; São Paulo, Região Sudeste, dia 25 de agosto, e, finalmente, Brasília, Região Centro-Oeste, dia 11 de setembro de 2017;

CONSIDERANDO que, em todas as audiências públicas, os mais diversos segmentos da sociedade tiveram real oportunidade de participação, e efetivamente ofereceram suas contribuições, as quais se substanciaram em documentos essenciais para que este Projeto de Resolução, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, de fato refletisse as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes do panorama educacional brasileiro, e os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Básica Nacional, nas etapas da educação infantil e o ensino fundamental, que seja verdadeiramente democrática e de qualidade;

CONSIDERANDO que as orientações presentes nesta Resolução, em termos de seu conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, efetivamente subsidiem a construção de currículos educacionais desafiadores por parte das instituições escolares, e, quando for o caso, por redes de ensino, comprometidos todos com o zelo pela aprendizagem dos estudantes, republicamente, sem distinção de qualquer natureza.

Resolve:

## **CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários.

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Art. 4º A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes:

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

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

3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;

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

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

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

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.

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

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

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

## **CAPÍTULO II DO PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO**

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada.

## **CAPÍTULO III DA BNCC, DO CURRÍCULO E DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Art. 6º As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB.

Parágrafo Único. As propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes,

visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral.

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado.

Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

I. Contextualizar os conteúdos curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas;

II. Decidir sobre formas de organização dos componentes curriculares – disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar – e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, de modo que se adote estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

III. Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores;

IV. Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os estudantes nas aprendizagens;

V. Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado, que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da instituição escolar, dos professores e dos alunos;

VI. Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

VII. Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de desenvolvimento docente, que possibilitem contínuo aperfeiçoamento da gestão do ensino e aprendizagem, em consonância com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino;

VIII. Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das instituições ou redes de ensino, em atenção às diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação e normas complementares, definidas pelos respectivos Conselhos de Educação;

§1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a

educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.

§2º As escolas indígenas e quilombolas terão no seu núcleo comum curricular suas línguas, saberes e pedagogias, além das áreas do conhecimento, das competências e habilidades correspondentes, de exigência nacional da BNCC.

Art. 9º As instituições ou redes de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, garantindo condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando prover atendimento com qualidade.

#### **CAPÍTULO IV DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Art. 10. Considerando o conceito de criança, adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB 5/2009, como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”, a BNCC estabelece os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil:

I. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

II. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

III. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades, propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles;

IV. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

V. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

VI. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

#### **CAPÍTULO IV DA BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Art. 11. A BNCC dos anos iniciais do Ensino Fundamental aponta para a necessária articulação com as experiências vividas na Educação Infantil, prevendo progressiva sistematização dessas experiências quanto ao desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo,

novas formas de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Art. 12. Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas.

Art. 13. Os currículos e propostas pedagógicas devem prever medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental, promovendo integração nos nove anos desta etapa da Educação Básica, evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia.

Art. 14. A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber:

##### **I. Linguagens:**

a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;

b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;

c. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação;

d. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;

e. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;

f. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

##### **II. Matemática:**

a. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, bem como uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho;

b. Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e atuar no mundo, reconhecendo também

que a Matemática, independentemente de suas aplicações práticas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes;

c. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções;

d. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo que se investigue, organize, represente e comunique informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes;

e. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados;

f. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados);

g. Agir individual ou cooperativamente com autonomia, responsabilidade e flexibilidade, no desenvolvimento e/ou discussão de projetos, que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza;

h. Interagir com seus pares, de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos, bem como na busca de soluções para problemas, de modo que se identifique aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

### **III. Ciências da Natureza:**

a. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico;

b. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de forma que se sinta, com isso, segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, além de continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

c. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza;

d. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho;

e. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista, que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo

e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza;

f. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética;

g. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.

h. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

### **IV. Ciências Humanas:**

a. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de maneira que se exercite o respeito à diferença, em uma sociedade plural, além de promover os direitos humanos;

b. Analisar o mundo social, cultural e digital, e o meio técnico-científico-informacional, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo;

c. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de forma que participe efetivamente das dinâmicas da vida social, exercitando a responsabilidade e o protagonismo, voltados para o bem comum, e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;

d. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas, com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo, com isso, o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; e. Comparar eventos ocorridos, simultaneamente, no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço, e em espaços variados;

f. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental;

g. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação, no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal, relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

### **V. Ensino Religioso:**

a. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos;

b. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios;

c. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida;

d. Conviver com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver;





