

Prefeitura Municipal de Jandira do Estado de São Paulo

JANDIRA-SP

- Professor de Educação Básica - PEB I
- Professor Substituto Educação Básica

CONCURSO PÚBLICO CPPMJ 001/2018

NB029-2018

DADOS DA OBRA

Título da obra: Prefeitura Municipal de Jandira do Estado de São Paulo

Cargo: Professor de Educação Básica - PEB I e Professor Substituto educação Básica

(Baseado no CONCURSO PÚBLICO CPPMJ 001/2018)

- Língua Portuguesa
- Fundamentos da Educação
 - Legislação
 - Publicações Institucionais
- Conhecimentos Pedagógicos
- Referência Bibliográfica - Parte Pedagógica
 - Referência Bibliográfica

Gestão de Conteúdos

Emanuela Amaral de Souza

Diagramação/ Editoração Eletrônica

Elaine Cristina

Ana Luiza Cesário

Thais Regis

Produção Editorial

Leandro Filho

Capa

Joel Ferreira dos Santos

APRESENTAÇÃO

PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

CURSO ONLINE



PASSO 1

Acesse:
www.novaconcursos.com.br/passaporte



PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

Ex: **FV054-18**



PASSO 3

Pronto!
Você já pode acessar os conteúdos online.

SUMÁRIO

Língua Portuguesa

Ortografia; Estrutura e Formação das palavras; Divisão Silábica; Vogais; Semivogais; Gênero, Número; Frases; Sinais de Pontuação; Acentuação; Fonética e fonologia: Conceitos básicos; Classificação dos fonemas; Relação entre palavras; Uso da crase; sinônimos, homônimos e antônimos; Fonemas e letras; Substantivo; Adjetivo; Artigo; Numeral; Advérbio; Verbos; Conjugação de verbos; Pronomes; Preposição; Conjunção; Interjeição; Encontros vocálicos; Encontros consonantais e dígrafo; Tonicidade das palavras; Sílabas tônicas; Sujeito e predicado; Formas nominais; Locuções verbais; Termos ligados ao verbo: Adjunto adverbial, Agente da Passiva, Objeto direto e indireto, Vozes Verbais; Termos Essenciais da Oração; Termos Integrantes da Oração; Termos Acessórios da Oração; Orações Coordenadas e Subordinadas; Período; Concordância nominal; Concordância verbal; Regência verbal; Vozes verbais; Regência nominal; Predicação verbal; Aposto; Vocativo; Derivação e Composição; Uso do hífen; Voz ativa; Voz passiva; Voz reflexiva; Funções e Empregos das palavras “que” e “se”; Uso do “Porquê”; Prefixos; Sufixos; Afixos; Radicais; Formas verbais seguidas de pronomes; Flexão nominal e verbal; Emprego de locuções; Sintaxe de Concordância; Sintaxe de Regência; Sintaxe de Colocação; Comparações; Criação de palavras; Uso do travessão; Discurso direto e indireto; Imagens; Pessoa do discurso; Relações entre nome e personagem; História em quadrinhos; Relação entre ideias; Intensificações; Personificação; Oposição; Provérbios; Discurso direto; Onomatopéias; Aliteração; Assonância; Repetições; Relações; Expressões ao pé da letra; Palavras e ilustrações; Metáfora; Associação de ideias. Denotação e Conotação; Eufemismo; Hipérbole; Ironia; Prosopopeia; Catacrese; Paradoxo; Metonímia; Elipse; Pleonasma; Silepse; Antítese; Sinestesia; Vícios de Linguagem.....	01
ANÁLISE, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: Tipos de Comunicação: Descrição; Narração; Dissertação; Tipos de Discurso; Coesão Textual.....	103

Fundamentos da Educação

Fundamentação, Finalidades e Conceituação do Ensino Fundamental de conformidade com a LDBEN (Lei Federal n.º 9.394/96).....	01
PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais);	07
Fundamentos: Filosofia da Educação	08
História da Educação, Sociologia	09
Psicologia da Educação.....	14
Didática e Metodologia do Ensino;	15
Processo de Avaliação Educacional;	16
Processo do Trabalho Coletivo;	17
Processo de Escolarização: sucessos e fracassos; Evasão e Repetência: causas, consequências e alternativas;	18
Processo de Inclusão no Ensino Fundamental;	23
Questões Políticas Educacionais Brasileiras; e Gestão Educacional (Gestão Participativa e Participação Comunitária).....	36

Legislação

Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 5 de outubro de 1988. Artigos 5º, 37 ao 41, 205 ao 214 e artigo 60 das disposições Constitucionais Transitórias. Emenda 14/96.	01
Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.....	50
Lei Federal nº 12.010, de 03 de agosto de 2009 - Nova Lei da adoção e as alterações no ECA.	70
Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- L.D.B.E.N. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	80
Emenda Constitucional nº 14/96.....	98
Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação - PNE.....	99
Lei Federal nº 11.645, de 10/03/08 - Altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.	116

SUMÁRIO

Publicações Institucionais

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 2000. (Volumes de I a X 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).....	01
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.....	03
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.	05
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília, junho, 2005.....	05
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.....	16

Conhecimentos Pedagógicos

Currículo e cidadania: saberes voltados para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais	01
Escola inclusiva como espaço de acolhimento, de aprendizagem e de socialização.....	10
Pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização do currículo e da trajetória escolar.	23
A construção coletiva da proposta pedagógica da escola: expressão das demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos e dos pais. O trabalho coletivo como fator de aperfeiçoamento da prática docente.	26
O papel do professor na integração escola- família.	30
A formação continuada como condição de construção permanente das competências que qualificam a prática docente.....	33
O ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação.....	36
O reforço e recuperação: parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.....	40
A relação professor-aluno: construção de valores éticos e desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis.	50

Referência Bibliográfica - Parte Pedagógica

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni.	01
O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.	01
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.....	04
GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito e colaboradores. Ensino para a compreensão. A pesquisa na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.	09
HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.	17
LUCKESI, Cipriano Carlos - Avaliação de Aprendizagem escolar. São Paulo: Editora Cortez, 2002.	28
MACEDO, Lino de. Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.....	33
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer? Ed. Moderna, 2003.	33
SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.	36
SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2008.....	36
SEBER, M. G. Construção da inteligência pela criança. São Paulo: Scipione, 2002.	37
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.....	38
VYGOTSKY, L.S., Luria, A.R. Leontiev, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Icone, 1988.	39
WEISZ, Telma, O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Editora Ática, 2000.	40
ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.....	49

SUMÁRIO

Referência Bibliográfica - Parte Pedagógica

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Pró-letramento Alfabetização e Linguagem. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: SEB, 2007.	01
BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Pró-letramento Matemática. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: SEB, 2007.	01
CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 1991.	02
DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In "Gêneros orais e escritos na escola". Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.	03
FERREIRO, Emília. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.	15
FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.	15
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 36ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.	21
KLEIMAN, Ângela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.	26
LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.	27
LERNER, Delia. Ler e Escrever na escola - o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.	29
MARTINS, João Luis; QUEIROZ, Tania Dias. Pedagogia Lúdica - Jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Ed. Rideel, 2002.	34
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In)Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola. São Paulo: Libertad, 1994.	35
SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.) Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.	35
SMOLKA, Ana Luíza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2 ed., São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp, 1989.	37
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.	39
SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1999.	40
ZUNINO, Delia Lerner. A Matemática na escola: aqui e agora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.	46

LÍNGUA PORTUGUESA

Ortografia; Estrutura e Formação das palavras; Divisão Silábica; Vogais; Semivogais; Gênero, Número; Frases; Sinais de Pontuação; Acentuação; Fonética e fonologia: Conceitos básicos; Classificação dos fonemas; Relação entre palavras; Uso da crase; sinônimos, homônimos e antônimos; Fonemas e letras; Substantivo; Adjetivo; Artigo; Numeral; Advérbio; Verbos; Conjugação de verbos; Pronomes; Preposição; Conjunção; Interjeição; Encontros vocálicos; Encontros consonantais e dígrafo; Tonicidade das palavras; Sílabas tônicas; Sujeito e predicado; Formas nominais; Locuções verbais; Termos ligados ao verbo: Adjunto adverbial, Agente da Passiva, Objeto direto e indireto, Vozes Verbais; Termos Essenciais da Oração; Termos Integrantes da Oração; Termos Acessórios da Oração; Orações Coordenadas e Subordinadas; Período; Concordância nominal; Concordância verbal; Regência verbal; Vozes verbais; Regência nominal; Predicação verbal; Aposto; Vocativo; Derivação e Composição; Uso do hífen; Voz ativa; Voz passiva; Voz reflexiva; Funções e Empregos das palavras "que" e "se"; Uso do "Porquê"; Prefixos; Sufixos; Afixos; Radicais; Formas verbais seguidas de pronomes; Flexão nominal e verbal; Emprego de locuções; Sintaxe de Concordância; Sintaxe de Regência; Sintaxe de Colocação; Comparações; Criação de palavras; Uso do travessão; Discurso direto e indireto; Imagens; Pessoa do discurso; Relações entre nome e personagem; História em quadrinhos; Relação entre ideias; Intensificações; Personificação; Oposição; Provérbios; Discurso direto; Onomatopéias; Aliteração; Assonância; Repetições; Relações; Expressões ao pé da letra; Palavras e ilustrações; Metáfora; Associação de ideias. Denotação e Conotação; Eufemismo; Hipérbole; Ironia; Prosopopeia; Catacrese; Paradoxo; Metonímia; Elipse; Pleonasma; Silepse; Antítese; Sinestesia; Vícios de Linguagem.....01

ANÁLISE, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: Tipos de Comunicação: Descrição; Narração; Dissertação; Tipos de Discurso; Coesão Textual.....103

ORTOGRAFIA; ESTRUTURA E FORMAÇÃO DAS PALAVRAS; DIVISÃO SILÁBICA; VOGAIS; SEMIVOGAIS; GÊNERO, NÚMERO; FRASES; SINAIS DE PONTUAÇÃO; ACENTUAÇÃO; FONÉTICA E FONOLOGIA: CONCEITOS BÁSICOS; CLASSIFICAÇÃO DOS FONEMAS; RELAÇÃO ENTRE PALAVRAS; USO DA CRISE; SINÔNIMOS, HOMÔNIMOS E ANTÔNIMOS; FONEMAS E LETRAS; SUBSTANTIVO; ADJETIVO; ARTIGO; NUMERAL; ADVÉRBIO; VERBOS; CONJUGAÇÃO DE VERBOS; PRONOMES; PREPOSIÇÃO; CONJUNÇÃO; INTERJEIÇÃO; ENCONTROS VOCÁLICOS; ENCONTROS CONSONANTAIS E DÍGRAFO; TONICIDADE DAS PALAVRAS; SÍLABA TÔNICA; SUJEITO E PREDICADO; FORMAS NOMINAIS; LOCUÇÕES VERBAIS; TERMOS LIGADOS AO VERBO: ADJUNTO ADVERBIAL, AGENTE DA PASSIVA, OBJETO DIRETO E INDIRETO, VOZES VERBAIS; TERMOS ESSENCIAIS DA ORAÇÃO; TERMOS INTEGRANTES DA ORAÇÃO; TERMOS ACESSÓRIOS DA ORAÇÃO; ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS; PERÍODO; CONCORDÂNCIA NOMINAL; CONCORDÂNCIA VERBAL; REGÊNCIA VERBAL; VOZES VERBAIS; REGÊNCIA NOMINAL; PREDICAÇÃO VERBAL; APOSTO; VOCATIVO; DERIVAÇÃO E COMPOSIÇÃO; USO DO HÍFEN; VOZ ATIVA; VOZ PASSIVA; VOZ REFLEXIVA; FUNÇÕES E EMPREGOS DAS PALAVRAS “QUE” E “SE”; USO DO “PORQUÊ”; PREFIXOS; SUFIXOS; AFIXOS; RADICAIS; FORMAS VERBAIS SEGUIDAS DE PRONOMES; FLEXÃO NOMINAL E VERBAL; EMPREGO DE LOCUÇÕES; SINTAXE DE CONCORDÂNCIA; SINTAXE DE REGÊNCIA; SINTAXE DE COLOCAÇÃO; COMPARAÇÕES; CRIAÇÃO DE PALAVRAS; USO DO TRAVESSÃO; DISCURSO DIRETO E INDIRETO; IMAGENS; PESSOA DO DISCURSO; RELAÇÕES ENTRE NOME E PERSONAGEM; HISTÓRIA EM QUADRINHOS; RELAÇÃO ENTRE IDEIAS; INTENSIFICAÇÕES; PERSONIFICAÇÃO; OPOSIÇÃO; PROVÉRBIOS; DISCURSO DIRETO; ONOMATOPEIAS; ALITERAÇÃO; ASSONÂNCIA; REPETIÇÕES; RELAÇÕES; EXPRESSÕES AO PÉ DA LETRA; PALAVRAS E ILUSTRAÇÕES; METÁFORA; ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS. DENOTAÇÃO E CONOTAÇÃO; EUFEMISMO; HIPÉRBOLE; IRONIA; PROSOPOPEIA; CATACRESE; PARADOXO; METONÍMIA; ELIPSE; PLEONASMO; SILEPSE; ANTÍTESE; SINESTESIA; VÍCIOS DE LINGUAGEM.

Ortografia

A ortografia é a parte da Fonologia que trata da correta grafia das palavras. É ela quem ordena qual som devem ter as letras do alfabeto. Os vocábulos de uma língua são grafados segundo acordos ortográficos.

A maneira mais simples, prática e objetiva de aprender ortografia é realizar muitos exercícios, ver as palavras, familiarizando-se com elas. O conhecimento das regras é necessário, mas não basta, pois há inúmeras exceções e, em alguns casos, há necessidade de conhecimento de etimologia (origem da palavra).

Regras ortográficas

O fonema s

S e não C/Ç

palavras substantivadas derivadas de verbos com radicais em **nd, rg, rt, pel, corr e sent**: *pretender - pretensão / expandir - expansão / ascender - ascensão / inverter - inversão / aspergir - aspersão / submergir - submersão / divertir - diversão / impelir - impulsivo / compelir - compulsório / repelir - repulsa / recorrer - recurso / discorrer - discurso / sentir - sensível / consentir - consensual.*

SS e não C e Ç

nomes derivados dos verbos cujos radicais terminem em **gred, ced, prim** ou com verbos terminados por **tir** ou **-meter**: *agredir - agressivo / imprimir - impressão / admitir - admissão / ceder - cessão / exceder - excesso / percutir - percussão / regredir - regressão / oprimir - opressão / comprometer - compromisso / submeter - submissão.*

*quando o prefixo termina com vogal que se junta com a palavra iniciada por “s”. Exemplos: *a + simétrico - assimétrico / re + surgir - ressurgir.*

*no pretérito imperfeito simples do subjuntivo. Exemplos: *ficasse, falasse*.

C ou Ç e não S e SS

vocábulos de origem árabe: *cetim, açucena, açúcar*.

vocábulos de origem tupi, africana ou exótica: *cipó, Juçara, caçula, cachaça, cacique*.

sufixos **aça, aço, ação, çar, ecer, iça, nça, uça, uçu, uço**: *barcaça, ricaço, aguçar, empalidecer, carniça, caniço, esperança, carapuça, dentuço*.

nomes derivados do verbo **ter**: *abster - abstenção / deter - detenção / ater - atenção / reter - retenção*.

após ditongos: *foice, coice, traição*.

palavras derivadas de outras terminadas em **-te, to(r)**: *marte - marciano / infrator - infração / absorto - absorção*.

O fonema z

S e não Z

sufixos: **ês, esa, esia, e isa**, quando o radical é substantivo, ou em gentílicos e títulos nobiliárquicos: *freguês, freguesa, freguesia, poetisa, baronesa, princesa*.

sufixos gregos: **ase, ese, ise e ose**: *catequese, metamorfose*.

formas verbais **pôr e querer**: *pôs, pus, quisera, quis, quise*.

nomes derivados de verbos com radicais terminados em **"d"**: *aludir - alusão / decidir - decisão / empreender - empresa / difundir - difusão*.

diminutivos cujos radicais terminam com **"s"**: *Luís - Luisinho / Rosa - Rosinha / lápis - lapisinho*.

após ditongos: *coisa, pausa, pouso, causa*.

verbos derivados de nomes cujo radical termina com **"s"**: *anális(e) + ar - analisar / pesquis(a) + ar - pesquisar*.

Z e não S

sufixos **"ez"** e **"eza"** das palavras derivadas de adjetivo: *macio - maciez / rico - riqueza / belo - beleza*.

sufixos **"izar"** (desde que o radical da palavra de origem não termine com s): *final - finalizar / concreto - concretizar*.

consoante de ligação se o radical não terminar com **"s"**: *pé + inho - pezinho / café + al - cafezal*

Exceção: *lápis + inho - lapisinho*.

O fonema j

G e não J

palavras de **origem grega ou árabe**: *tigela, girafa, gesso*.

estrangeirismo, cuja letra G é originária: *sargento, gim*.

terminações: **agem, igem, ugem, ege, oge** (com poucas exceções): *imagem, vertigem, penugem, bege, foge*.

Exceção: *pajem*.

terminações: **ágio, égio, ígio, ógio, ugio**: *sortilégio, litígio, relógio, refúgio*.

verbos terminados em **ger/gir**: *emergir, eleger, fugir, mugir*.

depois da letra "r" com poucas exceções: *emergir, surgir*.

depois da letra "a", desde que não seja radical terminado com j: *ágil, agente*.

J e não G

palavras de origem latinas: *jeito, majestade, hoje*.

palavras de origem árabe, africana ou exótica: *jiboia, manjerona*.

palavras terminadas com **aje**: *ultraje*.

O fonema ch

X e não CH

palavras de origem tupi, africana ou exótica: *abacaxi, xucro*.

palavras de origem inglesa e espanhola: *xampu, lagartixa*.

depois de ditongo: *frouxo, feixe*.

depois de **"en"**: *enxurrada, enxada, enxoval*.

Exceção: quando a palavra de origem não derive de outra iniciada com ch - *Cheio - (enchente)*

CH e não X

palavras de origem estrangeira: *chave, chumbo, chassi, mochila, espadachim, chope, sanduíche, salsicha*.

As letras "e" e "i"

Ditongos nasais são escritos com "e": *mãe, põem*. Com "i", só o ditongo interno *cãibra*.

verbos que apresentam infinitivo em **-oar, -uar** são escritos com "e": *çaçoe, perdoe, tumultue*. Escrevemos com **"i"**, os verbos com infinitivo em **-air, -oer e -uir**: *traí, dói, possui, contribui*.

* **Atenção** para as palavras que mudam de sentido quando substituímos a grafia "e" pela grafia "i": *área (superfície), ária (melodia) / delatar (denunciar), dilatar (expandir) / emergir (vir à tona), imergir (mergulhar) / peão (de estância, que anda a pé), pião (brinquedo)*.

* Dica:

- Se o dicionário ainda deixar dúvida quanto à ortografia de uma palavra, há a possibilidade de consultar o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), elaborado pela Academia Brasileira de Letras. É uma obra de referência até mesmo para a criação de dicionários, pois traz a grafia atualizada das palavras (sem o significado). Na Internet, o endereço é www.academia.org.br.

Informações importantes

- Formas variantes são formas duplas ou múltiplas, equivalentes: *aluguel/aluguer, relampejar/relampear/relampar/relampadar*.

- Os símbolos das unidades de medida são escritos sem ponto, com letra minúscula e sem "s" para indicar plural, sem espaço entre o algarismo e o símbolo: *2kg, 20km, 120km/h*.

Exceção para litro (L): *2 L, 150 L*.

- Na indicação de horas, minutos e segundos, não deve haver espaço entre o algarismo e o símbolo: *14h, 22h30min, 14h23'34"* (= quatorze horas, vinte e três minutos e trinta e quatro segundos).

- O símbolo do real antecede o número sem espaço: *R\$1.000,00*. No cifrão deve ser utilizada apenas uma barra vertical (\$).

Fontes de pesquisa:

<http://www.pciconcursos.com.br/aulas/portugues/ortografia>

SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa gramática completa Sacconi*. 30ª ed. Rev. São Paulo: Nova Geração, 2010.

Português linguagens: volume 1 / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. – 7ªed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2010.

Português: novas palavras: literatura, gramática, redação / Emília Amaral... [et al.]. – São Paulo: FTD, 2000.

Hífen

O hífen é um sinal diacrítico (que distingue) usado para ligar os elementos de palavras compostas (como *ex-presidente*, por exemplo) e para unir pronomes átonos a verbos (*ofereceram-me; vê-lo-ei*). Serve igualmente para fazer a translineação de palavras, isto é, no fim de uma linha, separar uma palavra em duas partes (*ca-/sa; compa-/nheiro*).

Uso do hífen que continua depois da Reforma Ortográfica:

1. Em palavras compostas por justaposição que formam uma unidade semântica, ou seja, nos termos que se unem para formarem um novo significado: *tio-avô, porto-alegrense, luso-brasileiro, tenente-coronel, segunda-feira, conta-gotas, guarda-chuva, arco-íris, primeiro-ministro, azul-escuro*.

2. Em palavras compostas por espécies botânicas e zoológicas: *couve-flor, bem-te-vi, bem-me-quer, abóbora-menina, erva-doce, feijão-verde*.

3. Nos compostos com elementos **além, aquém, recém e sem**: *além-mar, recém-nascido, sem-número, recém-casado*.

4. No geral, as locuções não possuem hífen, mas algumas exceções continuam por já estarem consagradas pelo uso: *cor-de-rosa, arco-da-velha, mais-que-perfeito, pé-de-meia, água-de-colônia, queima-roupa, deus-dará*.

5. Nos encadeamentos de vocábulos, como: *ponte Rio-Niterói, percurso Lisboa-Coimbra-Porto* e nas combinações históricas ou ocasionais: *Áustria-Hungria, Angola-Brasil, etc*.

6. Nas formações com os prefixos **hiper-, inter-** e **super-** quando associados com outro termo que é iniciado por "r": *hiper-resistente, inter-racial, super-racional, etc*.

7. Nas formações com os prefixos **ex-, vice-**: *ex-diretor, ex-presidente, vice-governador, vice-prefeito*.

8. Nas formações com os prefixos **pós-, pré-** e **pró-**: *pré-natal, pré-escolar, pró-europeu, pós-graduação, etc*.

9. Na ênclise e mesóclise: *amá-lo, deixá-lo, dá-se, abraça-o, lança-o e amá-lo-ei, falar-lhe-ei, etc*.

10. Nas formações em que o prefixo tem como segundo termo uma palavra iniciada por "h": *sub-hepático, geo--história, neo-helênico, extra-humano, semi-hospitalar, super-homem*.

11. Nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina com a mesma vogal do segundo elemento: *micro-ondas, eletro-ótica, semi-interno, auto-observação, etc*.

** O hífen é suprimido quando para formar outros termos: *reaver, inábil, desumano, lobisomem, reabilitar*.

Lembrete da Zê!

Ao separar palavras na translineação (mudança de linha), caso a última palavra a ser escrita seja formada por hífen, repita-o na próxima linha. Exemplo: escreverei *anti-inflamatório* e, ao final, coube apenas "anti-". Na próxima linha escreverei: *"-inflamatório"* (hífen em ambas as linhas).

Não se emprega o hífen:

1. Nas formações em que o prefixo ou falso prefixo termina em vogal e o segundo termo inicia-se em "r" ou "s". Nesse caso, passa-se a duplicar estas consoantes: *antir-religioso, contrarregra, infrassom, microssistema, minissaia, microrradiografia, etc*.

2. Nas constituições em que o prefixo ou pseudoprefixo termina em vogal e o segundo termo inicia-se com vogal diferente: *antiaéreo, extraescolar, coeducação, autoestrada, autoaprendizagem, hidroelétrico, plurianual, autoescola, infraestrutura, etc*.

3. Nas formações, em geral, que contêm os prefixos "dês" e "in" e o segundo elemento perdeu o "h" inicial: *desumano, inábil, desabilitar, etc*.

4. Nas formações com o prefixo "co", mesmo quando o segundo elemento começar com "o": *cooperação, coobrigação, coordenar, coocupante, coautor, coedição, coexistir, etc*.

5. Em certas palavras que, com o uso, adquiriram noção de composição: *pontapé, girassol, paraquedas, paraquedista, etc.*

6. Em alguns compostos com o advérbio “bem”: *benfeito, benquerer, benquerido, etc.*

- Os prefixos *pós, pré* e *pró*, em suas formas correspondentes átonas, aglutinam-se com o elemento seguinte, não havendo hífen: *pospor, predeterminar, predeterminado, pressuposto, propor.*

- Escreveremos com hífen: *anti-horário, anti-infeccioso, auto-observação, contra-ataque, semi-interno, sobre-humano, super-realista, alto-mar.*

- Escreveremos sem hífen: *pôr do sol, antirreforma, antisséptico, antissocial, contrarreforma, minirrestaurante, ultrassom, antiaderente, anteprojeto, anticaspa, antivírus, autoajuda, autoelogio, autoestima, radiotáxi.*

Fontes de pesquisa:

<http://www.pciconcursos.com.br/aulas/portugues/ortografia>

SACCONI, Luiz Antônio. *Nossa gramática completa Sacconi*. 30ª ed. Rev. São Paulo: Nova Geração, 2010.

QUESTÕES

1-) (TRE/MS - ESTÁGIO – JORNALISMO - TRE/MS – 2014) De acordo com a nova ortografia, assinale o item em que todas as palavras estão corretas:

- A) autoajuda – anti-inflamatório – extrajudicial.
- B) supracitado – semi-novo – telesserviço.
- C) ultrassofisticado – hidro-elétrica – ultra-som.
- D) contrarregra – autopista – semi-aberto.
- E) contrarrazão – infra-estrutura – coprodutor.

1-) Correção:

A) autoajuda – anti-inflamatório – extrajudicial = correta

B) supracitado – semi-novo – telesserviço = seminovo

C) ultrassofisticado – hidro-elétrica – ultra-som = hidroelétrica, ultrassom

D) contrarregra – autopista – semi-aberto = semiaberto

E) contrarrazão – infra-estrutura – coprodutor = infraestrutura

RESPOSTA: “A”.

2-) (TRE/MS - ESTÁGIO – JORNALISMO - TRE/MS – 2014) De acordo com a nova ortografia, assinale o item em que todas as palavras estão corretas:

- A) autoajuda – anti-inflamatório – extrajudicial.
- B) supracitado – semi-novo – telesserviço.
- C) ultrassofisticado – hidro-elétrica – ultra-som.
- D) contrarregra – autopista – semi-aberto.
- E) contrarrazão – infra-estrutura – coprodutor.

2-) Correção:

A) autoajuda – anti-inflamatório – extrajudicial = correta

B) supracitado – semi-novo – telesserviço = seminovo

C) ultrassofisticado – hidro-elétrica – ultra-som = hidroelétrica, ultrassom

D) contrarregra – autopista – semi-aberto = semiaberto

E) contrarrazão – infra-estrutura – coprodutor = infraestrutura

RESPOSTA: “A”.

3-) (CASAL/AL - ADMINISTRADOR DE REDE - COPEVE/UFAL/2014)



Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>. Acesso em: 10 fev. 2014.

Armandinho, personagem do cartunista Alexandre Beck, sabe perfeitamente empregar os parônimos “cestas”, “sestas” e “sextas”. Quanto ao emprego de parônimos, das frases abaixo,

I. O cidadão se dirigia para sua _____ eleitoral.

II. A zona eleitoral ficava _____ 200 metros de um posto policial.

III. O condutor do automóvel _____ a lei seca.

IV. Foi encontrada uma _____ soma de dinheiro no carro.

V. O policial anunciou o _____ delito.

Assinale a alternativa cujos vocábulos preenchem corretamente as lacunas das frases.

A) seção, acerca de, infligiu, vultosa, fragrante.

B) seção, acerca de, infligiu, vultuosa, flagrante.

C) sessão, a cerca de, infringiu, vultosa, fragrante.

D) seção, a cerca de, infringiu, vultosa, flagrante.

E) sessão, a cerca de, infligiu, vultuosa, flagrante.

3-) Questão que envolve ortografia.

I. O cidadão se dirigia para sua SEÇÃO eleitoral. (setor)

II. A zona eleitoral ficava A CERCA DE 200 metros de um posto policial. (= aproximadamente)

III. O condutor do automóvel INFRINGIU a lei seca. (relacione com infrator)

IV. Foi encontrada uma VULTOSA soma de dinheiro no carro. (de grande vulto, volumoso)

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Fundamentação, Finalidades e Conceituação do Ensino Fundamental de conformidade com a LDBEN (Lei Federal n.º 9.394/96)	01
PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais);	07
Fundamentos: Filosofia da Educação	08
História da Educação, Sociologia	09
Psicologia da Educação.....	14
Didática e Metodologia do Ensino;	15
Processo de Avaliação Educacional;	16
Processo do Trabalho Coletivo;	17
Processo de Escolarização: sucessos e fracassos; Evasão e Repetência: causas, consequências e alternativas;	18
Processo de Inclusão no Ensino Fundamental;	23
Questões Políticas Educacionais Brasileiras; e Gestão Educacional (Gestão Participativa e Participação Comunitária).....	36

FUNDAMENTAÇÃO, FINALIDADES E CONCEITUAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CONFORMIDADE COM A LDBEN (LEI FEDERAL N.º 9.394/96)

Uma rápida viagem através das constituições brasileiras, leva-nos às seguintes conclusões:

A "Constituição Política do Império do Brasil", de 25 de março de 1824, conhecida por «*Carta Imperial* "e, a "Constituição de República dos Estados Unidos do Brasil", de 24 de fevereiro de 1891, conhecida como "*Carta Republicana de 1891* ", não trataram especificamente do tema educação. A "*Carta Imperial* " tinha como objetivo maior consolidar e manter a independência do Brasil, em razão da resistência oposta pelo Reino de Portugal quanto dos segmentos da sociedade portuguesa aqui radicada que não se conformavam em perder o domínio sobre o Brasil Colônia. Do mesmo modo, a "*Carta Republicana de 1891* " não tratou especificamente da educação que somente foi explicitada a nível constitucional a partir da "Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil", de 16 de julho de 1934, seguindo-se nas demais constituições, cujo apogeu deu-se na atual "Constituição da República Federativa do Brasil", de 5 de outubro de 1988, também conhecida por "Constituição Cidadã», em razão de ter como foco de suas ações - *o cidadão* .

Nesse contexto, a educação foi genericamente tratada pela "Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil", de 16 de julho de 1934 em seus artigos 148 a 158. O mesmo aconteceu com as demais constituições: "Constituição dos Estados Unidos do Brasil", de 10 de novembro de 1937, artigos 128 a 134; "Constituição dos Estados Unidos do Brasil", de 18 de setembro de 1946, por meio dos artigos 166 a 175; "Constituição do Brasil", de 24 de janeiro de 1967, em seus artigos 168 a 172; "Constituição da República Federativa do Brasil» ou «Emenda Constitucional nº 1/69", de 17 de outubro de 1969, por intermédio dos artigos 176 a 180 e, finalmente, a atual «Constituição da República Federativa do Brasil», de 5 de outubro de 1988, a «Constituição Cidadã», em seus artigos 205 a 214.

Entretanto, diferentemente das demais, a atual Constituição Federal erigiu a educação ao status de fundamento da República Federativa do Brasil no artigo 1º , inciso III , ao dispor sobre a «*dignidade da pessoa humana* "e, através do artigo 3º, inciso III, que dispõe sobre o objetivo fundamental a ser alcançado pela República Federativa do Brasil: "*erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais* ". A "Constituição Cidadã» foi mais além ao dispor no artigo 6º que: «*São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei* " .

Verifica-se, portanto, que a "Constituição Cidadã», foi mais ousada que as suas antecessoras ao elevar a educação ao patamar de *direito fundamental, objetivo fundamental e direito social* da República Federativa do Brasil, seguindo, desse modo, a moderna tendência das atuais Nações Democráticas cujas políticas encontraram-se centradas no *bem-estar* e na *dignidade da pessoa humana* .

. Educação Infantil na atual Constituição

A educação e o cuidado na primeira infância vêm sendo tratados como assuntos prioritários de governo, organismos internacionais e organizações da sociedade civil, por um número crescente de países em todo o mundo. No Brasil, a Educação Infantil - isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas - é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , em 1996, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, várias pesquisas realizadas nos anos de 1980 já mostravam que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, e a formação da inteligência e da personalidade, entretanto, até 1988, a criança brasileira com menos de 7 anos de idade não tinha direito à Educação. A Constituição atual reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando então a integrar a política nacional de educação.

A Constituição Federal criou a obrigatoriedade de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade em seu artigo 208 , inciso IV . Entretanto, até a presente data esse sonho do legislador constituinte de 1988 ainda não virou realidade. O artigo 211, § 2º, dispõe que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil. Para tanto, preceitua o artigo 212 que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na Educação. Estabelece ainda no artigo 23, inciso V, a competência comum de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência e, destes entes políticos-administrativos, somente os Municípios estão impedidos de legislar sobre Educação e proteção à infância, segundo dispõe o seu artigo 24, incisos IX e XV, respectivamente. De outro lado, através do artigo 209, incisos I e II, submete as instituições educacionais privadas que atendam crianças de zero a seis anos de idade, à supervisão e fiscalização do Poder Público. Tal regra encontra ressonância no artigo 22, inciso XXIV, que dispõe sobre a competência legislativa privativa da União de legislar sobre *diretrizes e bases da educação nacional* .

Enfim, além de explicitar os princípios e normas inerentes à educação, a Constituição de 1988 albergou, em seu seio, normas de caráter universal, verdadeiros vetores generalíssimos, os quais se aplicam ao processo educacional e, em particular, ao processo ensino-aprendizagem. O artigo 205 da Carta Política de 1988 inovou em matéria de política educacional, ao dispor 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. Para que o ambicioso, porém não prioritário projeto inserido no artigo 205 da Constituição seja efetivamente cum-

prido, muito há que se fazer em termos de polícias públicas voltadas para a educação de qualidade. Para que seja efetivado o desígnio constitucional em comento, torna-se indispensável a existência de escola de qualidade para todos. Caso contrário, e esta é a nossa triste realidade, o *direito público subjetivo* à educação assegurado pela Constituição Federal ficará sem sentido. Será mais uma norma sem alma, sem efetividade, aliás, como a maioria das normas que têm o *cidadão* como destinatário.

Como se vê, no Brasil os Poderes Públicos poderiam fazer muito mais pela educação, promovendo-a, colocando-a a disposição de todos, até porque ela, a educação, encontra seu referencial maior no artigo XXVI, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da qual o Brasil é um de seus signatários.

Educação Infantil na legislação infraconstitucional

No Brasil estamos vivendo um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em relação às políticas públicas voltadas para as crianças. Cada vez mais, a educação e o cuidado na primeira infância são tratados como assuntos prioritários por parte dos governos Federal, Estadual e Municipal, bem como pelas organizações da sociedade civil, por um número crescente de profissionais da área pedagógica e de outras áreas do conhecimento, que veem na Educação Infantil uma verdadeira "ponte" para a formação integral do cidadão.

A ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida, particularmente de 0 a 3 anos de idade, é o mais importante na preparação das bases das competências e habilidades no curso de toda a vida humana. Nesse aspecto, os extraordinários avanços da neurociência têm permitido entender um pouco melhor como o cérebro humano se desenvolve. Particularmente do nascimento até os 3 anos de idade, vive-se um período crucial, no qual se formam mais de 90% das conexões cerebrais, graças à interação do bebê com os estímulos oriundos do ambiente em que vive. Acreditava-se, inicialmente, que a organização cerebral era determinada basicamente pela genética; agora, os cientistas comprovaram que ela é altamente dependente das infantis.

Sob o ponto de vista da Educação Infantil, antes mesmo das pesquisas realizadas sobre o cérebro, já constatava sensíveis progressos nos níveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentaram a educação pré-escolar. Um estudo científico bastante significativo nesse aspecto foi feito pelo "Projeto Pré-Escolar High/Scope Perry", em Michigan, nos Estados Unidos, que acompanhou crianças de famílias de baixa renda desde a época que participaram do projeto pré-escolar, com 3 ou 4 anos, até os 27 anos de idade. A avaliação longitudinal demonstrou que o grupo que recebeu atendimento pré-escolar obteve, a longo prazo, níveis mais altos de instrução e renda, e menores índices de prisão e delinquência. Lembrem-se: "**Educai as crianças para não ter que punir os adultos**". O Brasil, na atualidade, discute-se com bastante frequência as possíveis soluções para a falta de segurança da sociedade, entretanto, nenhuma relevância é dada à Educação Infantil como fator de diminuição dos índices da delinquência em todos os níveis que assola a sociedade brasileira.

A relação custo-efetividade (equação econômica: "*custo-benefício*") do programa em que as crianças receberam atendimento pré-escolar indicou benefícios estimados em 7 vezes o custo original do programa. Os benefícios ocorreram como resultado da economia produzida pela redução nos gastos de educação primária (pela diminuição da evasão e da repetência), saúde, previdência social e sistema prisional, combinada com o aumento da produtividade ao longo do tempo.

No Brasil, dispomos de legislação avançada na área da educação, introduzida pela Constituição Federal de 1988: o «Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA)»- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e a "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)"- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Além dessa legislação nacional específica temos acesso a pesquisas internacionais e estudos nacionais que apontam para os benefícios do investimento público na primeira infância.

4.1. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Com o advento da Lei nº 8.069 /90 - Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA), os Municípios passaram a ter responsabilidade pelos direitos da infância e adolescência, através da criação do Conselho Municipal, do Fundo Municipal e o Conselho Tutelar. Em seu artigo 227, a Constituição Federal consagra uma recomendação em defesa da criança ao dispor que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, dentre outros, o direito à educação. Essa perspectiva pedagógica passa a ver a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Cumpre, inicialmente, estabelecer a diferença prevista no artigo 2º do ECA entre criança e adolescente. Criança é o menor entre zero e 12 anos e adolescente, o menor entre 12 e 18 anos de idade. O artigo 4º relata os direitos básicos da criança e do adolescente, dentre eles, à educação, à profissionalização e à cultura.

No que diz respeito à educação e à cultura, o artigo 53 dispõe que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assim, a educação passa a ser um *direito público subjetivo* da criança e do adolescente, devendo ser garantida pelo Estado. Segundo Paulo Afonso Garrido de Paula, Educação, em sentido amplo, abrange o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, o ensino fundamental, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, o ensino médio e o ensino em seus níveis mais elevados, inclusive aqueles relacionados à pesquisa e à educação artística. Nesse contexto está o dever do Estado de assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, segundo dispõe o artigo 54, inciso IV do ECA.

Quanto à obrigação dos pais ou responsável, o artigo 55 elenca dentro dos mandamentos contidos no artigo 22, a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. O descumprimento desta regra implica em aplicação da medida de proteção mencionada no artigo 129, inciso V ("obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar") e o cometimento do delito capitulado no artigo 246, do Código Penal Brasileiro (**Abandono intelectual**. "Art. 246. Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de 15 (quinze) dias a 1 (um) mês, ou multa"), somente em relação aos genitores.

O artigo 59 prevê que 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 à infância e a juventude.

4.2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)- Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

Em 26 de dezembro de 1996, o legislador infraconstitucional, atendendo ao compromisso do legislador constituinte de 1988, referente ao direito do cidadão à educação, agasalhados na Constituição Federal nos artigos 205 a 214, editou a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nesse sentido, dispõe em seu artigo 1º que 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. No artigo seguinte (artigo 2º), ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional, destacou o papel da família e do Estado, leia-se, do Poder Público em promover a educação como processo de reconstrução da experiência, sendo, portanto, um atributo da pessoa humana e, por isso, comum a todos.

Na esteira desse entendimento, o artigo 4º, inciso IV assegura a educação escolar pública com *atendimento gratuito* em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Nesse aspecto a LDB merece elogio haja vista que estendeu a garantia da gratuidade para as creches e pré-escolas, pois a Constituição no seu artigo 208, inciso IV, prevê apenas o atendimento em creche e pré-escola às crianças daquela idade, silenciando quanto à gratuidade. Por outro lado, através de uma interpretação sistemática em face do disposto no artigo 30 desta Lei, a Educação Infantil não integra propriamente o domínio fundamental do ensino, por motivo de que na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Em consequência, diante do sistema de direitos e garantias previstos na Constituição Federal e pela Lei nº 9.394/96 (LDB), concluímos que mesmo sem o caráter obrigatório para os pais ou responsáveis, a creche e a pré-escola, correspondendo a deveres do Estado e da família para com a educação, são etapas integrantes do ensino fundamental, tornando-se secundário o disposto no artigo 30 da LDB.

A partir das interações que estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o conhecimento. A família, primeiro espaço de convivência do ser humano, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações, juízos e expectativas (que são atendidas ou frustradas).

A educação inicial da criança se dá na família, e também na comunidade e, com o advento do trabalho feminino, cada vez mais cedo, nas escolas. Por isso, as instituições de Educação Infantil tornam-se mais necessárias, tendo caráter complementar à educação recebida na família. Esse princípio, afirmado tanto na Constituição Federal quanto na LDB, consta do mais importante documento internacional de educação do século XX, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990).

Nesse contexto, é muito importante que haja uma boa interação entre a creche ou pré-escola e a família. Não só porque os pais podem compreender o trabalho que está sendo feito - como as crianças se relacionam entre si e com os adultos, quais materiais pedagógicos e espaços estão disponíveis, qual a qualidade da merenda, quais princípios e diretrizes orientam a ação da instituição, qual seu projeto pedagógico -, mas também porque permite que a escola conheça e aprenda com os pais. Um momento precioso é o período de adaptação da criança, fase fundamental para a troca de conhecimentos entre pais e escola e para a constituição de laços de confiança entre eles.

Segundo o Programa Nacional de Educação (PNE) de 2001, a articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. O resultado dessa troca produz efeitos sobre a autoestima da criança e no seu desenvolvimento.

É crucial que a instituição de Educação Infantil respeite e valorize a cultura das diferentes famílias envolvidas no processo educativo. Além disso, deve estimular a participação ativa dos pais, padrastos e outras figuras masculinas da família no cuidado e na educação, como base de uma educação não-discriminatória, que contribua para superar a visão (*paradigma*) de que tal responsabilidade é exclusiva das mulheres.

Para que haja maior interação entre família e escola, a instituição deve estar preparada para lidar com as diferentes e plurais estruturas familiares, que vão muito além do modelo tradicional de marido-mulher-filhos. É cada vez mais comum a *família monoparental* (Constituição Federal, artigo 226, § 4º), isto é, aquela em que apenas um dos pais (homem ou mulher) é referência. No Brasil, quase um terço das famílias é chefiado por mulheres. Há também famílias reconstituídas, na qual mulheres e homens vivem novos casamentos e reúnem filhos de outras relações, famílias que articulam em uma mesma casa vários núcleos familiares, famílias formadas por casais homossexuais, entre outras.

Outros fatores que devem ser levados em conta são as diferenças sociais. Em um País marcado por profundas desigualdades, como é o caso do Brasil, uma série de condições sociais e familiares colocam milhões de crianças em situação de risco. Como as pesquisas evidenciam que apenas o atendimento de qualidade produz resultados positivos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, é fundamental que essas crianças tenham acesso a experiências educativas de qualidade nas creches e pré-escolas.

Só assim a Educação Infantil poderá se constituir como importante fator de democratização da nossa sociedade. Se atuarem juntas, compartilhando anseios, conquistas e dificuldades, família e escola cumprirão com grande sucesso a tarefa de formar seres humanos confiantes, tolerantes, solidários e respeitosos dos direitos e da dignidade de todos - enfim, *cidadãos!*

O artigo 10, inciso VI da LDB dispõe sobre as atribuições dos Estados em assegurar, com prioridade, o ensino fundamental. Assim, as disposições constitucionais do artigo 211, §§ 2º, 3º e 4º, harmonizam-se no sentido de que, se por um lado, os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil (artigo 211, § 1º), os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (artigo 211, § 3º). De outro lado, o artigo 211, § 4º, acrescentado através da Emenda Constitucional nº 14/96 dispõe que na organização de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. Isto significa dizer, que o Município somente poderá prestar Educação Infantil e superior e os Estados ensino médio e superior, uma vez atendida plenamente a demanda pelo ensino fundamental, único estritamente obrigatório. Esta previsão encontra-se insculpida no artigo 11, inciso V, da LDB ao dispor que os Municípios incumbir-se-ão de 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.

O artigo 22 da LDB que trata da educação básica expressa apenas duas finalidades: a) *fornecer ao aluno a formação comum indispensável para o exercício da cidadania*; b) *fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*. Nesse contexto, a Educação Infantil, na qualidade de ramo da educação básica, alberga, necessariamente, estas finalidades.

De outro norte, um tema muito pouco explorado desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é o da natureza obrigatória da Educação Infantil. Assim, quando se fala no princípio da obrigatoriedade da educação, estamos falando na responsabilidade do Estado e da família. Tal previsão encontra-se no artigo 29 da LDB ao dispor que a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Por esse motivo, a discriciona-

riedade ou a omissão administrativa do Poder Público em promover a Educação Infantil na sua rede oficial de ensino dá ensejo às ações judiciais cabíveis, e qualquer cidadão poderá demandar contra o Poder Público para exigir o acesso à educação por meio de mandado de segurança (artigo 5º, inciso LXIX, da Constituição Federal), ou grupos de cidadãos por meio de mandado de segurança coletivo, desde que preenchidas as exigências contidas no artigo 5º, inciso LXX, alínea b, da Constituição Federal, *ação cautelar* ou outra via adequada, haja vista a declaração legal e constitucional de que tal acesso é *direito público subjetivo*, podendo, desse modo, provocar o Judiciário em face do princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional de qualquer lesão ou ameaça de lesão a direito (artigo 5º, inciso XXXV, da Constituição Federal). Já o Ministério Público é parte legítima para demandar contra o Poder Público para exigir o acesso à educação pelos meios citados, com exceção do *mandado de segurança coletivo* por faltar-lhe legitimidade processual. Entretanto, poderá, principalmente, por força do disposto no artigo 129, inciso III, da Constituição Federal, do artigo 25, inciso IV, alínea a da Lei nº 8.625/93 (Lei Orgânica Nacional do Ministério Público) e, no artigo 5º da Lei nº 7.347/85, propor *ação civil pública*.

Conforme acima mencionado, o artigo 31 da LDB dispõe que na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. A LDB determina que a União estabeleça, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as diretrizes curriculares para toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio). Isso significa fixar as normas mínimas que assegurem uma formação comum em todo o território nacional. Em abril de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Infantil.

Não podemos deixar de mencionar nesse espaço a garantia à educação aos portadores de deficiência, hodiernamente chamados de *portadores de necessidades especiais*. O Brasil tem uma importante legislação neste campo. A Constituição Federal estabelece, no artigo 208, inciso III, que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa determinação é ratificada por leis posteriores: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96 e, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Na LDB, a educação especial (artigo 58) é caracterizada como uma modalidade de educação escolar. Garante o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados sempre que não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. Prevê ainda que a oferta de educação especial tem início na faixa etária de zero a seis anos de idade, durante a Educação Infantil. O artigo 59, inciso III, determina que os sistemas de ensino assegurarão 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.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 5 de outubro de 1988. Artigos 5º, 37 ao 41, 205 ao 214 e artigo 60 das disposições Constitucionais Transitórias. Emenda 14/96.....	01
Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.....	50
Lei Federal nº 12.010, de 03 de agosto de 2009 - Nova Lei da adoção e as alterações no ECA.	70
Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- L.D.B.E.N. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	80
Emenda Constitucional nº 14/96.....	98
Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação - PNE.....	99
Lei Federal nº 11.645, de 10/03/08 - Altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".	116

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - PROMULGADA EM 5 DE OUTUBRO DE 1988. ARTIGOS 5º, 37 AO 41, 205 AO 214 E ARTIGO 60 DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS. EMENDA 14/96.

Direitos e Garantias Fundamentais

O título II da Constituição Federal é intitulado "Direitos e Garantias fundamentais", gênero que abrange as seguintes espécies de direitos fundamentais: direitos individuais e coletivos (art. 5º, CF), direitos sociais (genericamente previstos no art. 6º, CF), direitos da nacionalidade (artigos 12 e 13, CF) e direitos políticos (artigos 14 a 17, CF).

Em termos comparativos à clássica divisão tridimensional dos direitos humanos, os direitos individuais (maior parte do artigo 5º, CF), os direitos da nacionalidade e os direitos políticos se encaixam na primeira dimensão (direitos civis e políticos); os direitos sociais se enquadram na segunda dimensão (direitos econômicos, sociais e culturais) e os direitos coletivos na terceira dimensão. Contudo, a enumeração de direitos humanos na Constituição vai além dos direitos que expressamente constam no título II do texto constitucional.

Os direitos fundamentais possuem as seguintes características principais:

a) **Historicidade:** os direitos fundamentais possuem antecedentes históricos relevantes e, através dos tempos, adquirem novas perspectivas. Nesta característica se enquadra a noção de dimensões de direitos.

b) **Universalidade:** os direitos fundamentais pertencem a todos, tanto que apesar da expressão restritiva do *caput* do artigo 5º aos brasileiros e estrangeiros residentes no país tem se entendido pela extensão destes direitos, na perspectiva de prevalência dos direitos humanos.

c) **Inalienabilidade:** os direitos fundamentais não possuem conteúdo econômico-patrimonial, logo, são intransferíveis, inegociáveis e indisponíveis, estando fora do comércio, o que evidencia uma limitação do princípio da autonomia privada.

d) **Irrenunciabilidade:** direitos fundamentais não podem ser renunciados pelo seu titular devido à fundamentalidade material destes direitos para a dignidade da pessoa humana.

e) **Inviolabilidade:** direitos fundamentais não podem deixar de ser observados por disposições infraconstitucionais ou por atos das autoridades públicas, sob pena de nulidades.

f) **Indivisibilidade:** os direitos fundamentais compõem um único conjunto de direitos porque não podem ser analisados de maneira isolada, separada.

g) **Imprescritibilidade:** os direitos fundamentais não se perdem com o tempo, não prescrevem, uma vez que são sempre exercíveis e exercidos, não deixando de existir pela falta de uso (prescrição).

h) **Relatividade:** os direitos fundamentais não podem ser utilizados como um escudo para práticas ilícitas ou como argumento para afastamento ou diminuição da responsabilidade por atos ilícitos, assim estes direitos não são ilimitados e encontram seus limites nos demais direitos igualmente consagrados como humanos.

Vale destacar que a Constituição vai além da proteção dos direitos e estabelece garantias em prol da preservação destes, bem como remédios constitucionais a serem utilizados caso estes direitos e garantias não sejam preservados. Neste sentido, dividem-se em direitos e garantias as previsões do artigo 5º: os direitos são as disposições declaratórias e as garantias são as disposições assecuratórias.

O legislador muitas vezes reúne no mesmo dispositivo o direito e a garantia, como no caso do artigo 5º, IX: "é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença" – o direito é o de liberdade de expressão e a garantia é a vedação de censura ou exigência de licença. Em outros casos, o legislador traz o direito num dispositivo e a garantia em outro: a liberdade de locomoção, direito, é colocada no artigo 5º, XV, ao passo que o dever de relaxamento da prisão ilegal de ofício pelo juiz, garantia, se encontra no artigo 5º, LXV¹.

Em caso de ineficácia da garantia, implicando em violação de direito, cabe a utilização dos remédios constitucionais.

Atenção para o fato de o constituinte chamar os remédios constitucionais de garantias, e todas as suas fórmulas de direitos e garantias propriamente ditas apenas de direitos.

Direitos e deveres individuais e coletivos

O capítulo I do título II é intitulado "direitos e deveres individuais e coletivos". Da própria nomenclatura do capítulo já se extrai que a proteção vai além dos direitos do indivíduo e também abrange direitos da coletividade. A maior parte dos direitos enumerados no artigo 5º do texto constitucional é de direitos individuais, mas são incluídos alguns direitos coletivos e mesmo remédios constitucionais próprios para a tutela destes direitos coletivos (ex.: mandado de segurança coletivo).

1) Brasileiros e estrangeiros

O *caput* do artigo 5º aparenta restringir a proteção conferida pelo dispositivo a algumas pessoas, notadamente, "aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País". No entanto, tal restrição é apenas aparente e tem sido interpretada no sentido de que os direitos estarão protegidos com relação a todas as pessoas nos limites da soberania do país.

Em razão disso, por exemplo, um estrangeiro pode ingressar com *habeas corpus* ou mandado de segurança, ou então intentar ação reivindicatória com relação a imóvel seu localizado no Brasil (ainda que não resida no país).

Somente alguns direitos não são estendidos a todas as

¹ FARIA, Cássio Juvenal. Notas pessoais tomadas em teleconferência.

peçoas. A exemplo, o direito de intentar ação popular exige a condição de cidadão, que só é possuída por nacionais titulares de direitos políticos.

2) Relação direitos-deveres

O capítulo em estudo é denominado “direitos e garantias deveres e coletivos”, remetendo à necessária relação direitos-deveres entre os titulares dos direitos fundamentais. Acima de tudo, o que se deve ter em vista é a premissa reconhecida nos direitos fundamentais de que não há direito que seja absoluto, correspondendo-se para cada direito um dever. Logo, o exercício de direitos fundamentais é limitado pelo igual direito de mesmo exercício por parte de outrem, não sendo nunca absolutos, mas sempre relativos.

Explica Canotilho² quanto aos direitos fundamentais: “a ideia de deveres fundamentais é suscetível de ser entendida como o ‘outro lado’ dos direitos fundamentais. Como ao titular de um direito fundamental corresponde um dever por parte de um outro titular, poder-se-ia dizer que o particular está vinculado aos direitos fundamentais como destinatário de um dever fundamental. Neste sentido, um direito fundamental, enquanto protegido, pressuporia um dever correspondente”. Com efeito, a um direito fundamental conferido à pessoa corresponde o dever de respeito ao arcabouço de direitos conferidos às outras pessoas.

3) Direitos e garantias em espécie

Preconiza o artigo 5º da Constituição Federal em seu caput:

Artigo 5º, caput, CF. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...].

O caput do artigo 5º, que pode ser considerado um dos principais (senão o principal) artigos da Constituição Federal, consagra o princípio da igualdade e delimita as cinco esferas de direitos individuais e coletivos que merecem proteção, isto é, vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade. Os incisos deste artigos delimitam vários direitos e garantias que se enquadram em alguma destas esferas de proteção, podendo se falar em duas esferas específicas que ganham também destaque no texto constitucional, quais sejam, direitos de acesso à justiça e direitos constitucionais-penais.

- Direito à igualdade Abrangência

Observa-se, pelo teor do caput do artigo 5º, CF, que o constituinte afirmou por duas vezes o princípio da igualdade:

² CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1998, p. 479.

Artigo 5º, caput, CF. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...].

Não obstante, reforça este princípio em seu primeiro inciso:

Artigo 5º, I, CF. Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Este inciso é especificamente voltado à necessidade de igualdade de gênero, afirmando que não deve haver nenhuma distinção sexo feminino e o masculino, de modo que o homem e a mulher possuem os mesmos direitos e obrigações.

Entretanto, o princípio da isonomia abrange muito mais do que a igualdade de gêneros, envolve uma perspectiva mais ampla.

O direito à igualdade é um dos direitos norteadores de interpretação de qualquer sistema jurídico. O primeiro enfoque que foi dado a este direito foi o de direito civil, enquadrando-o na primeira dimensão, no sentido de que a todas as pessoas deveriam ser garantidos os mesmos direitos e deveres. Trata-se de um aspecto relacionado à igualdade enquanto liberdade, tirando o homem do arbítrio dos demais por meio da equiparação. Basicamente, estaria se falando na **igualdade perante a lei**.

No entanto, com o passar dos tempos, se percebeu que não bastava igualar todos os homens em direitos e deveres para torná-los iguais, pois nem todos possuem as mesmas condições de exercer estes direitos e deveres. Logo, não é suficiente garantir um direito à **igualdade formal**, mas é preciso buscar progressivamente a **igualdade material**. No sentido de igualdade material que aparece o direito à igualdade num segundo momento, pretendendo-se do Estado, tanto no momento de legislar quanto no de aplicar e executar a lei, uma postura de promoção de políticas governamentais voltadas a grupos vulneráveis.

Assim, o direito à igualdade possui dois sentidos notáveis: o de igualdade perante a lei, referindo-se à aplicação uniforme da lei a todas as pessoas que vivem em sociedade; e o de igualdade material, correspondendo à necessidade de discriminações positivas com relação a grupos vulneráveis da sociedade, em contraponto à igualdade formal.

Ações afirmativas

Neste sentido, desponta a temática das ações afirmativas, que são políticas públicas ou programas privados criados temporariamente e desenvolvidos com a finalidade de reduzir as desigualdades decorrentes de discriminações ou de uma hipossuficiência econômica ou física, por meio da concessão de algum tipo de vantagem compensatória de tais condições.

Quem é **contra** as ações afirmativas argumenta que, em uma sociedade pluralista, a condição de membro de um grupo específico não pode ser usada como critério de inclusão ou exclusão de benefícios. Ademais, afirma-se que

elas desprivilegiam o critério republicano do mérito (segundo o qual o indivíduo deve alcançar determinado cargo público pela sua capacidade e esforço, e não por pertencer a determinada categoria); fomentariam o racismo e o ódio; bem como ferem o princípio da isonomia por causar uma discriminação reversa.

Por outro lado, quem é **favorável** às ações afirmativas defende que elas representam o ideal de justiça compensatória (o objetivo é compensar injustiças passadas, dívidas históricas, como uma compensação aos negros por tê-los feito escravos, *p. ex.*); representam o ideal de justiça distributiva (a preocupação, aqui, é com o presente. Busca-se uma concretização do princípio da igualdade material); bem como promovem a diversidade.

Neste sentido, as discriminações legais asseguram a verdadeira igualdade, por exemplo, com as ações afirmativas, a proteção especial ao trabalho da mulher e do menor, as garantias aos portadores de deficiência, entre outras medidas que atribuem a pessoas com diferentes condições, iguais possibilidades, protegendo e respeitando suas diferenças³. Tem predominado em doutrina e jurisprudência, inclusive no Supremo Tribunal Federal, que as ações afirmativas são válidas.

- Direito à vida

Abrangência

O *caput* do artigo 5º da Constituição assegura a proteção do direito à vida. A vida humana é o centro gravitacional em torno do qual orbitam todos os direitos da pessoa humana, possuindo reflexos jurídicos, políticos, econômicos, morais e religiosos. Daí existir uma dificuldade em conceituar o vocábulo *vida*. Logo, tudo aquilo que uma pessoa possui deixa de ter valor ou sentido se ela perde a vida. Sendo assim, a vida é o bem principal de qualquer pessoa, é o primeiro valor moral inerente a todos os seres humanos⁴.

No tópico do direito à vida tem-se tanto o **direito de nascer/permanecer vivo**, o que envolve questões como pena de morte, eutanásia, pesquisas com células-tronco e aborto; quanto o **direito de viver com dignidade**, o que engloba o respeito à integridade física, psíquica e moral, incluindo neste aspecto a vedação da tortura, bem como a garantia de recursos que permitam viver a vida com dignidade.

Embora o direito à vida seja em si pouco delimitado nos incisos que seguem o *caput* do artigo 5º, trata-se de um dos direitos mais discutidos em termos jurisprudenciais e sociológicos. É no direito à vida que se encaixam polêmicas discussões como: aborto de anencéfalo, pesquisa com células tronco, pena de morte, eutanásia, etc.

3 SANFELICE, Patrícia de Mello. Comentários aos artigos I e II. In: BALERA, Wagner (Coord.). **Comentários à Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Brasília: Fortium, 2008, p. 08.

4 BARRETO, Ana Carolina Rossi; IBRAHIM, Fábio Zambitte. Comentários aos Artigos III e IV. In: BALERA, Wagner (Coord.). **Comentários à Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Brasília: Fortium, 2008, p. 15.

Vedação à tortura

De forma expressa no texto constitucional destaca-se a vedação da tortura, corolário do direito à vida, conforme previsão no inciso III do artigo 5º:

Artigo 5º, III, CF. Ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante.

A tortura é um dos piores meios de tratamento desumano, expressamente vedada em âmbito internacional, como visto no tópico anterior. No Brasil, além da disciplina constitucional, a Lei nº 9.455, de 7 de abril de 1997 define os crimes de tortura e dá outras providências, destacando-se o artigo 1º:

Art. 1º Constitui crime de tortura:

I - constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental:

a) com o fim de obter informação, declaração ou confissão da vítima ou de terceira pessoa;

b) para provocar ação ou omissão de natureza criminosa;

c) em razão de discriminação racial ou religiosa;

II - submeter alguém, sob sua guarda, poder ou autoridade, com emprego de violência ou grave ameaça, a intenso sofrimento físico ou mental, como forma de aplicar castigo pessoal ou medida de caráter preventivo.

Pena - reclusão, de dois a oito anos.

§ 1º Na mesma pena incorre quem submete pessoa presa ou sujeita a medida de segurança a sofrimento físico ou mental, por intermédio da prática de ato não previsto em lei ou não resultante de medida legal.

§ 2º Aquele que se omite em face dessas condutas, quando tinha o dever de evitá-las ou apurá-las, incorre na pena de detenção de um a quatro anos.

§ 3º Se resulta lesão corporal de natureza grave ou gravíssima, a pena é de reclusão de quatro a dez anos; se resulta morte, a reclusão é de oito a dezesseis anos.

§ 4º Aumenta-se a pena de um sexto até um terço:

I - se o crime é cometido por agente público;

II - se o crime é cometido contra criança, gestante, portador de deficiência, adolescente ou maior de 60 (sessenta) anos;

III - se o crime é cometido mediante sequestro.

§ 5º A condenação acarretará a perda do cargo, função ou emprego público e a interdição para seu exercício pelo dobro do prazo da pena aplicada.

§ 6º O crime de tortura é inafiançável e insuscetível de graça ou anistia.

§ 7º O condenado por crime previsto nesta Lei, salvo a hipótese do § 2º, iniciará o cumprimento da pena em regime fechado.

- Direito à liberdade

O *caput* do artigo 5º da Constituição assegura a proteção do direito à liberdade, delimitada em alguns incisos que o seguem.

Liberdade e legalidade

Prevê o artigo 5º, II, CF:

Artigo 5º, II, CF. Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.

O princípio da legalidade se encontra delimitado neste inciso, prevendo que nenhuma pessoa será obrigada a fazer ou deixar de fazer alguma coisa a não ser que a lei assim determine. Assim, salvo situações previstas em lei, a pessoa tem liberdade para agir como considerar conveniente.

Portanto, o princípio da legalidade possui estrita relação com o princípio da liberdade, posto que, *a priori*, tudo à pessoa é lícito. Somente é vedado o que a lei expressamente estabelecer como proibido. A pessoa pode fazer tudo o que quiser, como regra, ou seja, agir de qualquer maneira que a lei não proíba.

Liberdade de pensamento e de expressão

O artigo 5º, IV, CF prevê:

Artigo 5º, IV, CF. É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.

Consolida-se a afirmação simultânea da liberdade de pensamento e da liberdade de expressão.

Em primeiro plano tem-se a liberdade de pensamento. Afinal, “o ser humano, através dos processos internos de reflexão, formula juízos de valor. Estes exteriorizam nada mais do que a opinião de seu emitente. Assim, a regra constitucional, ao consagrar a livre manifestação do pensamento, imprime a existência jurídica ao chamado direito de opinião”⁵. Em outras palavras, primeiro existe o direito de ter uma opinião, depois o de expressá-la.

No mais, surge como corolário do direito à liberdade de pensamento e de expressão o direito à escusa por convicção filosófica ou política:

Artigo 5º, VIII, CF. Ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

Trata-se de instrumento para a consecução do direito assegurado na Constituição Federal – não basta permitir que se pense diferente, é preciso respeitar tal posicionamento.

Com efeito, este direito de liberdade de expressão é limitado. Um destes limites é o anonimato, que consiste na garantia de atribuir a cada manifestação uma autoria certa e determinada, permitindo eventuais responsabilizações por manifestações que contrariem a lei.

Tem-se, ainda, a seguinte previsão no artigo 5º, IX, CF:

Artigo 5º, IX, CF. É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

5 ARAÚJO, Luiz Alberto David; NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

Consolida-se outra perspectiva da liberdade de expressão, referente de forma específica a atividades intelectuais, artísticas, científicas e de comunicação. Dispensa-se, com relação a estas, a exigência de licença para a manifestação do pensamento, bem como veda-se a censura prévia.

A respeito da censura prévia, tem-se não cabe impedir a divulgação e o acesso a informações como modo de controle do poder. A censura somente é cabível quando necessária ao interesse público numa ordem democrática, por exemplo, censurar a publicação de um conteúdo de exploração sexual infanto-juvenil é adequado.

O direito à resposta (artigo 5º, V, CF) e o direito à indenização (artigo 5º, X, CF) funcionam como a contrapartida para aquele que teve algum direito seu violado (notadamente inerentes à privacidade ou à personalidade) em decorrência dos excessos no exercício da liberdade de expressão.

Liberdade de crença/religiosa

Dispõe o artigo 5º, VI, CF:

Artigo 5º, VI, CF. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Cada pessoa tem liberdade para professar a sua fé como bem entender dentro dos limites da lei. Não há uma crença ou religião que seja proibida, garantindo-se que a profissão desta fé possa se realizar em locais próprios.

Nota-se que a liberdade de religião engloba 3 tipos distintos, porém intrinsecamente relacionados de liberdades: a liberdade de crença; a liberdade de culto; e a liberdade de organização religiosa.

Consoante o magistério de José Afonso da Silva⁶, entra na liberdade de crença a liberdade de escolha da religião, a liberdade de aderir a qualquer seita religiosa, a liberdade (ou o direito) de mudar de religião, além da liberdade de não aderir a religião alguma, assim como a liberdade de descrença, a liberdade de ser ateu e de exprimir o agnosticismo, apenas excluída a liberdade de embarçar o livre exercício de qualquer religião, de qualquer crença. A liberdade de culto consiste na liberdade de orar e de praticar os atos próprios das manifestações exteriores em casa ou em público, bem como a de recebimento de contribuições para tanto. Por fim, a liberdade de organização religiosa refere-se à possibilidade de estabelecimento e organização de igrejas e suas relações com o Estado.

Como decorrência do direito à liberdade religiosa, assegurando o seu exercício, destaca-se o artigo 5º, VII, CF:

Artigo 5º, VII, CF. É assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva.

O dispositivo refere-se não só aos estabelecimentos prisionais civis e militares, mas também a hospitais.

6 SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 2000. (Volumes de I a X 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).....	01
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.....	03
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.	05
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília, junho, 2005.....	05
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.....	16

**BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.
BRASÍLIA. MEC/SEF, 2000. (VOLUMES DE I A
X 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL).**

PUBLICAÇÕES INSTITUCIONAIS:

Prezado Candidato, devido a complexibilidade e formato do conteúdo em questão, disponibilizaremos um breve resumo para que assim não haja prejuízo em seus estudos, disponibilizaremos o PDF em nosso site www.no-vaconcursos.com.br/retificacoes, para consulta.

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, configuraram 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 configuraram, 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, nãoobrigatório), 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

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.

**BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS:
TEMAS TRANSVERSAIS. BRASÍLIA: MEC/SEF,
1998.**

Prezado Candidato, devido a complexibilidade e formato do conteúdo em questão, disponibilizaremos um breve resumo para que assim não haja prejuízo em seus estudos, disponibilizaremos o PDF em nosso site www.novaconcursos.com.br/retificacoes, para consulta.

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, pela primeira vez na história, inicia a explicitação dos fundamentos do Estado brasileiro elencando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. Também coloca claramente que os três poderes constituídos, o Poder Executivo, o Poder Legislativo e o Poder Judiciário, são meios — e não fins — que existem para garantir os direitos sociais e individuais.

Os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político (artigo 1º da Constituição Federal).

Constituem objetivos fundamentais da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º da Constituição Federal).

Esses são os fundamentos e os princípios: longe de serem expressão de realidades vigentes, correspondem muito mais a metas, a grandes objetivos a serem alcançados. Sabe-se da distância entre as formulações legais e sua aplicação, e da distância entre aquelas e a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos. O fundamento da sociedade democrática é a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito. Porém, a definição de quem é ou deve ser reconhecido como sujeito de direito (quem tem direito a ter direitos) é social e histórica e recebeu diferentes respostas no tempo e nas diferentes sociedades. Por histórico não se entenda progressivo, linear, mas processos que envolveram lutas, rupturas, descontinuidades, avanços e recuos. A ampliação do rol dos direitos a serem garantidos constitui o núcleo da história da modernidade. Dos direitos civis à ampliação da extensão dos direitos políticos para todos, até a conquista dos direitos sociais e culturais: este foi (e é) um longo e árduo processo.

Tradicionalmente considerava-se que direitos humanos e liberdades fundamentais eram direitos individuais, próprios de cada ser humano, mas não das coletividades. Atualmente cresce o consenso de que alguns direitos humanos são direitos essencialmente coletivos, como o direito a paz e a um ambiente saudável. Muitos dos direitos

que reclamam os povos indígenas, por exemplo, são tanto individuais quanto coletivos, como o direito à terra e a seus recursos, o de não ser vítimas de políticas etnocidas e o de manter suas identidades e suas culturas.

Assim a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias sociais protagonizadas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

A democracia pode ser entendida em um sentido restrito como um regime político. Nessa concepção restrita, a noção de cidadania tem um significado preciso: é entendida como abrangendo exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar.

Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões.

A conquista de significativos direitos sociais nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais revelam as tensões que expressam a desigualdade social e a luta pela crescente equidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos.

A sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. Na medida em que boa parte da população brasileira não tem acesso a condições de vida digna, encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades). É nesse sentido que se fala de ausência de cidadania, cidadania excludente ou regulada, caracterizando a discussão sobre a cidadania no Brasil.

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas cidadãs, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, além de considerá-lo criador de direitos, condições que lhe possibilita participar da gestão pública.

Assim, tanto os princípios constitucionais quanto a legislação daí decorrente (como o Estatuto da Criança e do Adolescente) tomam o caráter de instrumentos que orientam e legitimam a busca de transformações na realidade. Portanto, discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão.

Essa tarefa demanda a afirmação de um conjunto de princípios democráticos para reger a vida social e política. No âmbito educativo, são fundamentos que permitem orientar,

analisar, julgar, criticar as ações pessoais, coletivas e políticas na direção da democracia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientar a educação escolar:

Dignidade da pessoa humana

Implica em respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

Igualdade de direitos

Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

Participação

Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas etc. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil.

Co-responsabilidade pela vida social

Implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

Justificativa

Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. Isso refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva¹.

Ao se admitir que a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e que isso implica na presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos, será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente, permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação.

Essa possibilidade não é dada, nem é automaticamente decorrente da vontade. É antes um projeto de atuação político-pedagógica que implica em avaliar práticas e buscar, explícita e sistematicamente, caminhar nessa direção.

A concretização desse projeto passa pela compreensão de que as práticas pedagógicas são sociais e políticas e de que não se trata de educar para a democracia — para o futuro. Na ação mesma da educação, educadores e educandos estabelecem uma determinada relação com o trabalho que fazem (ensinar e aprender) e a natureza dessa relação pode conter (em maior ou menor medida) os princípios democráticos.

A relação educativa é uma relação política, por isso a questão da democracia se apresenta para a escola assim como se apresenta para a sociedade. Essa relação se define na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em como a escola se insere e se relaciona com a comunidade, nas relações entre os trabalhadores da escola, na distribuição de responsabilidades e poder decisório, nas relações entre professor e aluno, no reconhecimento dos alunos como cidadãos, na relação com o conhecimento.

A eleição de conteúdos, por exemplo, ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, ao invés de tratá-los como dados abstratos a serem aprendidos apenas para “passar de ano”, oferece aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida. Por outro lado, o modo como se dá o ensino ea aprendizagem, isto é, as opções didáticas, os métodos, a organização e o âmbito das atividades, a organização do tempo e do espaço que conformam a experiência educativa, ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais. Por meio deles pode-se favorecer em maior ou menor medida o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social, fundamentais para que os alunos se percebam como cidadãos. Entretanto, é preciso observar que a contradição é intrínseca a qualquer instituição social e que, ainda que se considerem todas essas questões, não se pode pretender eliminar a presença de práticas e valores contraditórios na atuação da escola e dos educadores. Esse não é um processo simples: não existem receitas ou modelos prefixados. Trata-se de um fazer conjunto, um fazer-se na cumplicidade entre aprender e ensinar, orientado por um desejo de superação e transformação. O resultado

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

Currículo e cidadania: saberes voltados para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais	01
Escola inclusiva como espaço de acolhimento, de aprendizagem e de socialização.....	10
Pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização do currículo e da trajetória escolar.	23
A construção coletiva da proposta pedagógica da escola: expressão das demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos e dos pais. O trabalho coletivo como fator de aperfeiçoamento da prática docente.	26
O papel do professor na integração escola- família.	30
A formação continuada como condição de construção permanente das competências que qualificam a prática docente.....	33
O ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação.....	36
O reforço e recuperação: parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.	40
A relação professor-aluno: construção de valores éticos e desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis.	50

CURRÍCULO E CIDADANIA: SABERES VOLTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS, AFETIVAS, SOCIAIS E CULTURAIS

Questões referentes ao currículo têm-se constituído em frequente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade. Quais as razões dessa preocupação tão nítida e tão persistente? Será mesmo importante que nós, profissionais da educação, acompanhemos toda essa discussão e nela nos envolvamos? Não será suficiente deixarmos que as autoridades competentes tomem as devidas decisões sobre o que deve ser ensinado nas salas de aula?

Para examinarmos possíveis respostas a essas perguntas, talvez seja necessário esclarecer o que estamos entendendo pela palavra currículo, tão familiar a todos que trabalhamos nas escolas e nos sistemas educacionais. Por causa dessa familiaridade, talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do termo, bastante frequente em conversas nas escolas, palestras a que assistimos, textos acadêmicos, notícias em jornais, discursos de nossas autoridades e propostas curriculares oficiais.

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;

(b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;

(c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;

(d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Sem pretender considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (Silva, 1999).

Como estamos concebendo, então, a palavra currículo neste texto? Procurando resumir os aspectos acima mencionados, estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. Nós, contudo, estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares. Ou seja, para nos referirmos à escola.

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc.); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média).

Que consequências tais aspectos, sobre os quais muitas vezes não pensamos, podem estar provocando nos alunos? Não seria importante identificá-los e verificar como, nas práticas de nossa escola, poderíamos estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns de nossos (as) estudantes (por razões ligadas a classe social, gênero, raça, sexualidade)?

Julgamos importante ressaltar que, o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar. Como essa importância se evidencia? Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o

currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Nessas reflexões e discussões, podemos e devemos recorrer aos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais. Neles encontraremos subsídios fundamentais para o nosso trabalho. Podemos e devemos também recorrer aos estudos que vêm sendo feitos, em nosso país, por pesquisadores e estudiosos do campo. Tais estudos têm-se intensificado, principalmente a partir da década de 1990, têm sido apresentados em inúmeros congressos e seminários, bem como publicados em periódicos de expressiva circulação nacional.

Recentes análises desses estudos destacam como as preocupações dos pesquisadores têm-se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura (Moreira, 2002). Que aspectos têm provocado essa virada? Por que o foco tão forte em questões culturais? Resumidamente, cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea.

Stuart Hall (1997), conhecido intelectual caribenho radicado na Grã-Bretanha e um dos fundadores do centro de pesquisas que foi o berço dos Estudos Culturais, na Universidade de Birmingham (Inglaterra), é especialmente incisivo nessa perspectiva.

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

Ainda, é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica.

Antes, porém, de analisarmos as relações entre currículo e cultura, examinaremos o outro tema central das discussões sobre currículo – o conhecimento escolar. Procuraremos realçar sua importância para todos os que se envolvem no processo curricular e destacaremos o processo de sua elaboração em diferentes níveis do sistema educativo. Subjacente aos nossos comentários está a crença de que a escola precisa preparar-se para

Cultura, diversidade cultural e currículo

O que entendemos pela palavra cultura? Talvez seja útil esclarecermos, inicialmente, como a estamos concebendo, já que seus sentidos têm variado ao longo dos tempos, particularmente no período da transição de formações sociais tradicionais para a modernidade (Bocock, 1995; Canen e Moreira, 2001). Acreditamos que tal esclarecimento pode subsidiar a discussão das relações entre currículo e cultura.

O primeiro e mais antigo significado de cultura encontra-se na literatura do século XV, em que a palavra se refere a cultivo da terra, de plantações e de animais. É nesse sentido que entendemos palavras como agricultura, floricultura, suinocultura.

O segundo significado emerge no início do século XVI, ampliando a ideia de cultivo da terra e de animais para a mente humana. Ou seja, passa-se a falar em mente humana cultivada, afirmando-se mesmo que somente alguns indivíduos, grupos ou classes sociais apresentam mentes e maneiras cultivadas e que somente algumas nações apresentam elevado padrão de cultura ou civilização. No século XVIII, consolida-se o caráter classista da ideia de cultura, evidente na ideia de que somente as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiriam o nível de refinamento que as caracterizaria como cultas.

O sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens nessa segunda concepção: cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia.

Será que não encontramos vestígios dessa concepção tanto em alguns de nossos atuais currículos como em textos que se escrevem sobre currículo? Para alguns docentes, o estudo da literatura, por exemplo, ainda tende a se restringir a escritores e livros vistos como clássicos. Para alguns estudiosos da cultura e da educação, os grandes autores, as grandes obras e as grandes ideias deveriam constituir o núcleo central dos currículos de nossas escolas.

Já no século XX, a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, hoje penetrada pelos conteúdos dos meios de comunicação de massa. Diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e de cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações. Será que algumas de nossas escolas não continuam a fechar suas portas para as manifestações culturais associadas à cultura popular, contribuindo, assim, para que saberes e valores familiares a muitos (as) estudantes sejam desvalorizados e abandonados na entrada da sala de aula? Poderia ser diferente? Como?

Um terceiro sentido da palavra cultura, originado no Iluminismo, a associa a um processo secular geral de desenvolvimento social. Esse significado é comum nas ciências sociais, sugerindo a crença em um processo harmônico de desenvolvimento da humanidade, constituído por etapas claramente definidas, pelo qual todas as sociedades inevitavelmente passam. Tal processo acaba equivalendo, por “coincidência”, aos rumos seguidos pelas sociedades europeias, as únicas a atingirem o grau mais elevado de desenvolvimento. Há ainda reflexos dessa visão no currículo? Parece-nos que sim. Em alguns cursos de História, por exemplo, as referências se fazem, predominantemente, às histórias dos povos “desenvolvidos”, o que nos aliena dos esforços e dos rumos seguidos na maioria dos países que formam o chamado Terceiro Mundo

Em um quarto sentido, a palavra “culturas” (no plural) corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais,

de gênero etc.) e períodos históricos. Trata-se de uma visão antropológica de cultura, em que se enfatizam os significados que os grupos compartilham, ou seja, os conteúdos culturais. Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo.

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.

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?

Se entendermos o currículo, como propõe Williams (1984), 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 (1999) 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 preser-

vação 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 (Moreira e Silva, 1994).

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.

Como todos esses processos se "concretizam" no currículo? Pode-se dizer que no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao nos lembrarmos dos inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Em Conselhos de Classe, algumas dessas visões, lamentavelmente, se refletem em frases como: "vindo de onde vem, ele não podia mesmo dar certo na escola!".

Ao mesmo tempo, há inúmeros e expressivos relatos de práticas alternativas em que professores (as) desafiam as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a autoestima de estudantes associados a grupos subalternizados.

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.

Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural de nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas?

Sem pretender oferecer respostas prontas a serem aplicadas em quaisquer situações, move-nos a intenção de apresentar alguns princípios que possam nortear a construção coletiva, em cada escola, de currículos que visem a enfrentar alguns dos desafios que a diversidade cultural nos tem trazido. Fundamentamo-nos, nesse propósito, em estudos, pesquisas, práticas e depoimentos de docentes comprometidos com uma escola cada vez mais democrática. Nossa intenção é convidar o profissional da educação a engajar-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para essa escola.

Desejamos, com os princípios que vamos sugerir, intensificar a sensibilidade do (a) docente e do gestor para a pluralidade de valores e universos culturais, para a necessidade de um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, para a conveniência de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas, para a importância da participação de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto, para a urgência de se reduzirem discriminações e preconceitos.

O objetivo maior concentra-se, cabe destacar, na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Nosso propósito é que os currículos desenvolvidos tornem evidente que elas não são naturais; são, ao contrário, "invenções/construções" históricas de homens e mulheres, sendo, portanto, passíveis de serem desestabilizadas e mesmo transformadas. Ou seja, o existente nem pode ser aceito sem questionamento nem é imutável; constitui-se, sim, em estímulo para resistências, para críticas e para a formulação e a promoção de novas situações pedagógicas e novas relações sociais.

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

A necessidade de uma nova postura

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o "daltonismo cultural", ainda bastante

presente nas escolas. O professor "daltonico cultural" é aquele que não valoriza o "arco-íris de culturas" que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama". É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (Stoer e Cortesão, 1999).

O daltonismo cultural a que nos referimos se expressa, por exemplo, na visão da professora de uma escola normal que desencoraja uma pesquisadora interessada em compreender o tratamento dado, na escola, a questões referentes a racismo na formação docente. "Lamento, mas aqui você não terá material para seu estudo. Não temos problema nenhum de racismo aqui. Eu, por exemplo, ao entrar em sala, trato todos os meus alunos como se fossem brancos" (Paraíso, 1997). O daltonismo é tão intenso que chega a impedir que a professora reconheça a presença da diversidade (e de suas consequências) na escola.

Em casos como esse, pode ser útil, em um primeiro momento, buscarmos sensibilizar o corpo docente para a pluralidade e para a diversidade. Como fazê-lo? Que estratégias empregar nessa tarefa, para que se possa ter a maior adesão possível dos que ainda não perceberam a importância de tais aspectos?

Nessa perspectiva, é importante articular o aprofundamento teórico com vivências de experiências em que os/as profissionais da educação são convidados/as a se colocarem situação "e analisar as suas próprias reações. Como se sentiriam e reagiriam, por exemplo, se, como algumas pessoas negras ainda têm sido, fossem impedidos (as) de entrar pela "porta da frente" em um edifício residencial ou em um hotel de luxo?

Outra estratégia possível diz respeito ao resgate de histórias de vida e análise de estudos de caso reais, trazidos pelos próprios educadores ou registrados em pesquisas realizadas sobre tal temática. Talvez alguns docentes se estimulem a apresentar e a discutir situações em que se viram, eles próprios, discriminados, ou em que presenciaram pessoas sendo depreciadas e desrespeitadas. Como se comportaram nesses momentos?

Em resumo, a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e "verdades" que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola.

Após a adoção de uma nova postura frente à pluralidade, outros princípios e propósitos podem mostrar-se úteis na formulação dos currículos. Vejamos alguns deles.

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

Sugerimos que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção. No processo de construção do conhecimento escolar, que já abordamos, se "retiram" os interesses e os objetivos usualmente envolvidos na pes-

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA - PARTE PEDAGÓGICA

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni.	01
O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.	01
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.....	04
GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito e colaboradores. Ensino para a compreensão. A pesquisa na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.....	09
HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.	17
LUCKESI, Cipriano Carlos - Avaliação de Aprendizagem escolar. São Paulo: Editora Cortez, 2002.	28
MACEDO, Lino de. Ensaios pedagógicos: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.....	33
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer? Ed. Moderna, 2003.	33
SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.	36
SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2008.....	36
SEBER, M. G. Construção da inteligência pela criança. São Paulo: Scipione, 2002.	37
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.....	38
VYGOTSKY, L.S., Luria, A.R. Leontiev, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Icone, 1988.	39
WEISZ, Telma, O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Editora Ática, 2000.	40
ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.....	49

COLL, CÉSAR; MARTÍN, ELENA; MAURI, TERESA; MIRAS, MARIANA; ONRUBIA, JAVIER; SOLÉ, ISABEL; ZABALA, ANTONI.

Em face das metas de erradicação do analfabetismo e a superação dos baixos níveis de letramento no país, o tema do ensino da língua escrita é sempre oportuno. Se este é um desafio social e político, é também um desafio pedagógico para o qual todos os educadores estão convocados. Nesta perspectiva, que vale a pena questionar: qual o sentido da alfabetização? Por que tantas crianças sentem dificuldade para ler e escrever? Para além do fenômeno do fracasso escolar, como explicar as distâncias entre as conquistas dos alunos supostamente bem sucedidos e os apelos do nosso mundo? Como as práticas de alfabetização podem contrariar a formação do sujeito autor e leitor? Até que ponto o ensino da língua escrita, no contexto da cultura escolar, configura-se como um esforço que não necessariamente amplia as relações entre o homem e o universo letrado?

Com o propósito de repensar as concepções acerca da língua, do ensino, da aprendizagem e das práticas pedagógicas, este livro está fundado na convicção de que colocar em evidências os mecanismos de aprisionamento linguístico pode favorecer uma visão crítica da escola. Uma crítica que não se esgota em si, mas que, ao fundamentar o trabalho docente, possa subsidiar a transformação do ensino. Afinal, compreender as falhas didáticas e as tendências pedagógicas viciadas é o melhor aval para a constituição de um sujeito "senhor de sua própria palavra" no contexto de uma escola que efetivamente ensine a escrever.

Fonte: <http://www.silviacolello.com.br/a-escola-que-no-ensina-a-escrever>

**O CONSTRUTIVISMO NA SALA DE AULA.
SÃO PAULO: ÁTICA, 1996.**

1. Os professores e a concepção construtivista (Isabel Solé e César Coll) O construtivismo não é uma teoria, e sim uma referência explicativa, composta por diversas contribuições teóricas, que auxilia os professores nas tomadas de decisões durante o planejamento, aplicação e a avaliação do ensino. Ou seja, o construtivismo não é uma receita, um manual que deve ser seguido à risca sem se levar em conta as necessidades de cada situação particular. Ao contrário, os profissionais da educação devem utilizá-lo como auxílio na reflexão sobre a prática pedagógica; sobre o como se aprende e se ensina, considerando-se o contexto em que os agentes educativos estão inseridos. Essas afirmações demonstram a necessidade de se compreender os conteúdos da aprendizagem como produtos sociais e culturais, o professor como agente mediador entre indivíduo e sociedade, e o aluno como aprendiz social.

Tendo em vista uma educação de qualidade, entendida como aquela que atende a diversidade, o processo educativo não é responsabilidade do professor somente. Desse modo, o trabalho coletivo dos professores, normas e finalidades compartilhadas, uma direção que tome decisões de forma colegiada, materiais didáticos preparados em conjunto, a formação continuada e a participação dos pais são pontos essenciais para a construção da escola de qualidade.

A instituição escolar é identificada pelo seu caráter social e socializador. É por meio da escola que os seres humanos entram em contato com uma cultura determinada. Nesse sentido, a concepção construtivista compreende um espaço importante à construção do conhecimento individual e interação social, não contrapondo aprendizagem e desenvolvimento. Aprender não é copiar ou reproduzir, mas elaborar uma representação pessoal da realidade a partir de experiências e conhecimentos prévios. É preciso aprender significativamente, ou seja, não apenas acumular conhecimentos, mas construir significados próprios a partir do relacionamento entre a experiência pessoal e a realidade. A pré-existência de conteúdos confere certa peculiaridade à construção do conhecimento, que deve ser entendida como a atribuição de significado pessoal aos conteúdos concretos, produzidos culturalmente.

Pensando especificamente o trabalho do professor, o construtivismo é uma concepção útil à tomada de decisões compartilhadas, que pressupõe o trabalho em equipe na construção de projetos didáticos e rotinas de trabalho. Por fim, é importante ressaltar que o construtivismo não é um referencial acabado, fechado a novas contribuições; sua construção acontece no âmbito da situação de ensino/aprendizagem e a ela deve servir.

2. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem (Isabel Solé) A aprendizagem é motivada por um interesse, uma necessidade de saber. Mas o que determina esse interesse, essa necessidade? Não é possível elaborar uma única resposta a essa questão. No entanto, um bom caminho a seguir é compreender que além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem envolve aspectos afetivo-relacionais. Ao construir os significados pessoais sobre a realidade, constrói-se também o conceito que se tem de você mesmo (autoconceito) e a estima que se professa (auto-estima), características relacionadas ao equilíbrio pessoal. O autoconceito e a auto-estima influenciam a forma como o aluno constrói sua relação com os outros e com o conhecimento; reconhecer essa dimensão afetivo-relacional é imprescindível ao processo educativo.

Em relação à motivação para conhecer, é necessário compreender a maneira como alunos encaram a tarefa de estudar, que pode ser dividida em dois enfoques: o enfoque profundo e o enfoque superficial. No enfoque profundo, o aluno se interessa por compreender o significado do que estuda e relaciona os conteúdos aos conhecimentos prévios e experiências. Já no enfoque superficial, a intenção do aluno limita-se a realizar tarefas de forma satisfatória, limitando-se ao que o professor considera como relevante, uma resposta desejável e não a real compreensão do

conteúdo. Importante ressaltar que o enfoque com que o aluno aborda a tarefa pode variar; dessa forma, o enfoque profundo pode ser a abordagem de uma relação a uma tarefa e o enfoque superficial em relação a outras pelo mesmo aluno. A inclinação dos alunos para um enfoque ou outro vai depender, dentre outros fatores, da situação de ensino da qual esse aluno participa. Entretanto, o enfoque profundo pode ser trabalhado com os alunos de maneira intencional. Para isso, é preciso conhecer as características da tarefa trabalhada, o que se pretende com determinado conteúdo e a sua necessidade. Tudo isso demanda tempo, esforço e envolvimento pessoal. Outro ponto importante a ser ressaltado é que o professor, ao entrar numa sala de aula, carrega consigo certa visão de mundo e imagem de si mesmo, que influenciam seu trabalho e sua relação com os alunos. Da mesma forma, os alunos constroem representações sobre seus professores. Reconhecer esses aspectos afetivos e relacionais é fundamental para motivação e interesse pela construção de conhecimento, tendo em vista que o autoconceito e a auto-estima, ligados às representações e expectativas sobre o processo educativo, possuem um papel mediador na aprendizagem escolar.

As interações, no processo de construção de conhecimento, devem ser caracterizadas pelo respeito mútuo e o sentimento de confiança. É a partir dessas interações, das relações que se estabelecem no contexto escolar, que as pessoas se educam. Levar isto em consideração é compreender o papel essencial dos aspectos afetivo-relacionais no processo de construção pessoal do conhecimento sobre a realidade.

3. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios (Mariana Miras)

Quando se inicia um processo educativo, as mentes dos alunos não estão vazias de conteúdo como lousas em branco. Ao contrário, quando chegam à sala de aula os alunos já possuem conhecimentos prévios advindos da experiência pessoal. Na concepção construtivista é a partir desses conhecimentos que o aluno constrói e reconstrói novos significados. Identificam-se alguns aspectos globais como elementos básicos que auxiliam na determinação do estado inicial dos alunos: a disposição do aluno para realizar a tarefa proposta, que conta com elementos pessoais e interpessoais com sua auto-imagem, auto-estima, a representação e expectativas em relação à tarefa a ser realizada, seus professores e colegas; capacidades, instrumentos, estratégias e habilidades compreendidas em certos níveis de inteligência, raciocínio e memória que possibilitam a realização da tarefa. Os conhecimentos prévios podem ser compreendidos como esquemas de conhecimento, ou seja, a representação que cada pessoa possui sobre a realidade. É importante ressaltar que esses esquemas de conhecimento são sempre visões parciais e particulares da realidade, determinadas pelo contexto e experiências de cada pessoa. Os esquemas de conhecimento contêm, ainda, diferentes tipos de conhecimentos, que podem ser, por exemplo, de ordem conceitual (saber que o coletivo de lobos é alcatéia), normativa (saber que não se deve roubar), procedimental (saber como se planta uma árvore). Esses conhecimentos são diferentes, porém não devem ser considerados melhores ou piores que outros. Para o ensino coerente, é preciso

considerar o estado inicial dos alunos, seus conhecimentos prévios e esquemas de conhecimentos construídos. Esse deve ser o início do processo educativo: conhecer o que se tem para que se possa, sobre essa base, construir o novo.⁴ O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento (Teresa Mauri)

Entre as concepções de ensino e aprendizagem sustentadas pelos professores, destacam-se três, cada uma considerando que aprender é:

1) Conhecer as respostas corretas: Nessa concepção entende-se que aprender significa responder satisfatoriamente as perguntas formuladas pelos professores. Reforçam-se positivamente as respostas corretas, sancionando-as. Os alunos são considerados receptores passivos dos reforços dispensados pelos professores.

2) Adquirir os conhecimentos relevantes: Nessa concepção, entende-se que o aluno aprende quando apreende informações necessárias. A principal atividade do professor é possuir essas informações e oferecer múltiplas situações (explicações, leituras, vídeos, conferências, visitas a museus) nas quais os alunos possam processar essas informações. O conhecimento é produto da cópia e não processo de significação pessoal.³ Construir conhecimentos: Os conteúdos escolares são aprendidos a partir do processo de construção pessoal do mesmo. O centro do processo educativo é o aluno, considerado como ser ativo que aprende a aprender. Auxiliar a construção dessa competência é o papel do professor.

A primeira concepção está ligada às concepções tradicionais, diferenciada em relação às duas restantes por enfatizar o papel supremo do professor na elaboração das perguntas. As outras duas concepções, pelo contrário, ocupam-se de como os alunos adquirem conhecimentos; no entanto, entendem de formas diferentes esse processo. Compreendendo-se que aprender é construir conhecimentos, identifica-se a natureza ativa dessa construção e a necessidade de conteúdos ligados ao ato de aprender conceitos, procedimentos e atitudes. Nesse sentido, é preciso organizar e planejar intencionalmente as atividades didáticas tendo em vista os conteúdos das diferentes dimensões do saber: procedimental (como a observação de plantas); conceitual (tipos e parte das plantas); e atitudinal (de curiosidade, rigor, formalidade, entre outras). O trabalho com esses conteúdos demonstra a atividade complexa que caracteriza o processo educativo, trabalho que demanda o envolvimento coletivo na escola. 5. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir (Javier Onrubia) O ensino na concepção construtivista deve ser entendido como uma ajuda ao processo de ensino-aprendizagem, sem a qual o aluno não poderá compreender a realidade e atuar nela. Porém, deve ser apenas ajuda porque não pode substituir a atividade construtiva do conhecimento pelo aluno.

A análise aprofundada do ensino enquanto ajuda leva ao conceito de "ajuda ajustada" e de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). No conceito de "ajuda ajustada" observa-se que o ensino, enquanto ajuda o processo de construção do conhecimento, deve ajustar-se a esse processo de construção. Para tanto, conjuga duas grandes características:

1) a de levar em conta os esquemas de conhecimento dos alunos, seus conhecimentos prévios em relação aos conteúdos a serem trabalhados;

2) e, ao mesmo tempo, propor desafios que levem os alunos a questionarem esses conhecimentos prévios. Ou seja, não se ignora aquilo que os alunos já sabem, porém aponta-se para aquilo que eles não conhecem, não realizam ou não dominam suficientemente, incrementando a capacidade de compreensão e atuação autônoma dos alunos. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foi proposto pelo psicólogo soviético L. S. Vygotsky, partindo do entendimento de que as interações e relações com outras pessoas são a origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Nesse sentido, a ZDP pode ser identificada como o espaço no qual, com a ajuda dos outros, uma pessoa realiza tarefas que não seria capaz de realizar individualmente. A contribuição do conceito de ZDP está relacionada à possibilidade de se especificar as formas em aula, ajudando os alunos no processo de significação pessoal e social da realidade.

Para o trabalho com os conceitos acima arrolados, indicam-se os seguintes pontos:

- 1) Inserir atividades significativas na aula;
- 2) Possibilitar a participação de todos os alunos nas diferentes atividades, mesmo que os níveis de competência, conhecimento e interesses forem diferenciados;
- 3) Trabalhar com as relações afetivas e emocionais;
- 4) Introduzir modificações e ajustes ao logo da realização das atividades;
- 5) Promover a utilização e o aprofundamento autônomo dos conhecimentos que os alunos estão aprendendo;
- 6) Estabelecer relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos alunos;
- 7) Utilizar linguagem clara e objetiva evitando mal-entendidos ou incompreensões;
- 8) Recontextualizar e reconceitualizar a experiência.

Trabalhar a partir dessas concepções caracteriza desafios à prática educativa que não está isenta de problemas e limitações. No entanto, entende-se que esse esforço, mesmo que acompanhado de lentos avanços, é decisivo para a aprendizagem e o desenvolvimento das escolas e das aulas.

6. Os enfoques didáticos (Antoni Zabala)

A concepção construtivista considera a complexidade e as distintas variáveis que intervêm nos processos de ensino na escola. Por isso, não receita formas determinadas de ensino, mas oferece elementos para a análise e reflexão sobre a prática educativa, possibilitando a compreensão de seus processos, seu planejamento e avaliação. Um método educacional sustenta-se a partir da função social que atribui ao ensino e em determinadas ideias sobre como as aprendizagens se produzem. Nesse sentido, a análise das tarefas que propõem e conteúdos trabalhados, explícita ou implicitamente (currículo oculto), requer a compreensão do determinante ideológico que embasam as práticas dos professores. A discriminação tipológica dos conteúdos, ou seja, a análise dos conteúdos trabalhados segundo a natureza conceitual, procedimental ou atitudinal, mostra-se como importante instrumento de entendimento do que acontece na sala de aula.

Outro instrumento importante para a compreensão do processo educativo é a concepção construtivista da aprendizagem, que estabelece a aprendizagem como uma construção pessoal que o aluno realiza com a ajuda de outras pessoas; processo que necessita da contribuição da pessoa que aprende, implicando o interesse, disponibilidade, conhecimentos prévios e experiência; implica também a figura do outro que auxilia na resolução do conflito entre os novos saberes e o que já se sabia, tendo em vista a realização autônoma da atividade de aprender a aprender.

O problema metodológico para o fazer educativo não se encontra no âmbito do "como fazemos", mas antes na compreensão do "que fazemos" e "por quê". Na elaboração das sequências didáticas que devem auxiliar a prática educativa deve-se levar em consideração os objetivos e os meios que se tem para facilitar o alcance desses objetivos. 7. A avaliação da aprendizagem no currículo escola: uma perspectiva construtivista (César Coll e Elena Martín)

A questão da avaliação do processo educativo tem sido muito discutida. Com o desenvolvimento de propostas teóricas, metodológicas e instrumentais, expressões e conceitos como o de avaliação inicial, formativa e somatória povoam o vocabulário educacional. Junto a isso, construiu-se o consenso de que não se deve avaliar somente o aluno, mas também a atuação do professor, o planejamento de atividades e também sua aplicação. No entanto, muitas questões ainda se encontram sem respostas e se configuram como desafios aos envolvidos com o tema.

Uma primeira questão a ser levantada é a relação entre a avaliação e uma série de decisões relacionadas a ela, como promoção, atribuição de crédito e formatura de alunos. Essas decisões não fazem parte, em sentido estrito, do processo de avaliação, porém essas decisões devem ser coerentes com as avaliações realizadas. O desafio é alcançar a máxima coerência entre os processos avaliativos e as decisões a serem tomadas. Todo processo avaliativo deve levar em conta os elementos afetivos e relacionais da avaliação. Desse modo, o planejamento das atividades avaliativas parte do entendimento de que o aluno atribui certo sentido a essa atividade, sentido que depende da forma como a avaliação lhe é apresentada e também de suas experiências e significações pessoais e sociais da realidade. É preciso levar em conta também o caráter sempre parcial dos resultados obtidos por meio das avaliações, devido à complexidade e diversificação das situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos. Assim, as práticas avaliativas privilegiadas devem ser aquelas que consideram a dinâmica dos processos de construção de conhecimentos.

Ao contrário das concepções que buscam neutralizar as influências do contexto nos resultados das avaliações, a concepção construtivista ressalta a necessidade de considerar as variáveis proporcionadas pelos diversos contextos particulares. Para isso, recomenda-se a utilização de uma gama maior possível de atividades de avaliação ao longo do processo educativo.

Partindo da consideração que é na prática que se utiliza o que se aprende, um dos critérios, que devem ser levantados nas atividades avaliativas, é o menor ou maior valor instrumental das aprendizagens realizadas, ou seja,

em que grau pode-se utilizar o que se aprendeu, o que se construiu na significação dos saberes. Na medida em que aprender a aprender significa a capacidade para adquirir, de forma autônoma, novos conhecimentos, avaliar os aspectos instrumentais, é de suma importância a qualidade da educação. Por fim, ressalta-se a necessidade da abordagem da avaliação em estreita ligação com o planejamento didático e o currículo escolar. Dessa forma, "o quê", "como" e "quando" ensinar e avaliar se unem configurando uma prática educativa global, na qual as atividades avaliativas não estão separadas das demais atividades de construção de conhecimento pelos alunos.

Fonte: http://educadoresem luta.blogspot.com/2009/12/coll-cesar-e-outros-o-construtivismo-na_14.html

FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. SÃO PAULO: ED. PAZ E TERRA, 1997.

Capítulo I - Não Há Docência Sem Discência

Ensinar não é transferir conhecimentos e conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar exige rigorosidade metodológica. 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 estas condições exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, 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 saberes, e que estes, não podem ser simplesmente transferidos a eles. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, tanto educandos quanto educadores transformam-se em sujeitos do processo de aprendizagem. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, com a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo - um professor desafiador, crítico. Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Hoje se fala muito no professor pesquisador, mas isto não é uma qualidade, pois faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.

Precisamos que o professor se perceba e se assuma como pesquisador. Pensar certo é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico impõem à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodologicamente rigorosa, transforma-se no que Paulo Freire chama de "curiosidade epistemológica". Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. A escola deve respeitar os saberes dos educandos - socialmente construídos na prática comunitária - discutindo, também, com os alunos, a razão de ser de alguns deles em relação ao ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência dos alunos que vivem em áreas descuidadas pelo poder público para discutir 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? Por que não associar as disciplinas estudadas à realidade concreta, em que a violência é a constante e a convivência das pessoas com a morte é muito maior do que com a vida? Ensinar exige criticidade. A superação, ao invés da ruptura, se dá na medida em que a curiosidade ingênua, associada ao saber comum, se critica, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível, tornando-se curiosidade epistemológica.

Muda de qualidade, mas não de essência, e essa mudança não se dá automaticamente. Essa é uma das principais tarefas do educador progressista - o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Ensinar exige estética e ética. A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ser feita sem uma rigorosa formação ética e estética. Decência e boniteza andam de mãos dadas. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, tornam-nos 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. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe da ética. Quanto mais fora dela, maior a transgressão. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Quem pensa certo está cansado de saber que palavras sem exemplo pouco ou nada valem. Pensar certo é fazer certo (agir de acordo com o que pensa).

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 (de forma progressista), e, ao mesmo tempo, perguntar ao aluno se "sabe com quem está falando". 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 critério de recusa ao velho não é o cronológico. O velho que preserva sua validade encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raças, de classes, de gênero ofende a substancialidade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Pró-letramento Alfabetização e Linguagem. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: SEB, 2007.01
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Pró-letramento Matemática. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: SEB, 2007.01
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização &lingüística. São Paulo: Scipione, 1991.....02
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In "Gêneros orais e escritos na escola". Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.....03
- FERREIRO, Emília. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 15
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998..... 15
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 36ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.21
- KLEIMAN, Ângela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.26
- LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 27
- LERNER, Delia. Ler e Escrever na escola - o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002..... 29
- MARTINS, João Luis; QUEIROZ, Tania Dias. Pedagogia Lúdica - Jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Ed. Rideel, 2002. 34
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In)Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola. São Paulo: Libertad, 1994. 35
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.) Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. 35
- SMOLKA, Ana Luíza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2 ed., São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp, 1989..... 37
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003. 39
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1999..... 40
- ZUNINO, Delia Lerner. A Matemática na escola: aqui e agora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 46

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM. PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, BRASÍLIA: SEB, 2007.

Prezado Candidato, devido a complexibilidade e formato do conteúdo em questão, disponibilizaremos um breve resumo para que assim não haja prejuízo em seus estudos, disponibilizaremos o PDF em nosso site www.no-vaconcursos.com.br/retificacoes, para consulta.

Introdução

Este fascículo se organiza em torno de dois objetivos:

- apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização;
- sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos¹;

Em função desses objetivos, a organização proposta consta de duas unidades:

- na primeira unidade, são introduzidos os **pressupostos** desta proposta, ou seja, as concepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino da alfabetização, que constituem o ponto de partida desta abordagem;
- a segunda unidade apresenta as **capacidades** que devem ser desenvolvidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em função dos eixos mais importantes da alfabetização;

Este texto pretende oferecer ao professor ou à professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

- material para estudo e aprofundamento de conhecimentos sobre concepções e capacidades essenciais ao processo de alfabetização;
- instrumento de trabalho para organização do processo de ensino/aprendizado, orientando a distribuição de capacidades ao longo do tempo escolar e a seleção de procedimentos para seu desenvolvimento.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. PRÓ-LETRAMENTO MATEMÁTICA. PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS/SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, BRASÍLIA: SEB, 2007.

Prezado Candidato, devido a complexibilidade e formato do conteúdo em questão, disponibilizaremos um breve resumo para que assim não haja prejuízo em seus estudos, disponibilizaremos o PDF em nosso site www.no-vaconcursos.com.br/retificacoes, para consulta.

Apresentação

Estamos muito satisfeitos em tê-lo conosco nesta "aventura". Isto porque acreditamos que ao participar deste curso você volta a ser estudante. E ser estudante é uma aventura. Ser estudante é um desafio novo que surge na sua vida pessoal, familiar e profissional. Ser estudante exige novas atitudes e uma reorganização em sua vida. Foi pensando em você que escrevemos esse guia.

Nesse curso você terá a oportunidade de estabelecer novos contatos e fazer novas amizades. Desejamos que tenha disposição para acompanhar esse trabalho que começamos. São 120 horas de estudos utilizando a metodologia semi-presencial, isto significa que terão momentos presenciais com atividades em grupo e momentos a distância por meio de atividades individuais.

Muito embora, nem sempre haja a presença física do tutor, você não precisa sentir-se sozinho ou isolado. Durante os oito fascículos contendo orientações básicas e fundamentais, você contará com sugestões de leituras, exercícios e um tutor, que sempre estará disposto a conversar e discutir os assuntos em pauta. Nos momentos presenciais, você terá o apoio de um grupo de colegas que irá discutir, levantar questões, tirar dúvidas, reforçar e estimular atitudes favoráveis ao entendimento de um determinado assunto.

Esperamos que o material didático apresentado e seus encontros com o tutor e colegas possam oferecer a você um bom aprendizado. Desejamos que este material traga, não apenas mais conhecimento, mas, sobretudo, a satisfação de participar de um projeto tão interessante que é o de continuar se aperfeiçoando, de modo a tornar o ensino da matemática mais eficiente e mais prazeroso.

É bom ressaltar, porém, que na rede de formação continuada da qual você passa a participar, seu papel é de extrema importância. Para exercer plenamente sua função você precisa preparar-se conhecendo a estrutura mais ampla do programa, as instâncias as quais você pode recorrer para uma formação específica, para articulações futuras, para buscar maiores informações e para conhecer profundamente os materiais produzidos.

Este **GUIA** pretende dar a você algumas informações iniciais sobre o desenvolvimento do Curso.

CAGLIARI, LUIZ CARLOS. ALFABETIZAÇÃO & LINGÜÍSTICA. SÃO PAULO: SCIPIONE, 1991.

É habitual pensar na Língua Portuguesa em dois estágios:

1. o que dura um ano o professor ensina o sistema alfabético de escrita (correspondência fonografia) e convenções ortográficas.

2. desenvolver exercícios de redação e trinos ortográficos e gramaticais.

Por trás da prática desses dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafálos de próprio punho.

Na Antiguidade grega, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito ao escriba.

Na compreensão natural, redigir e grafar rompe com a crença arraigada do domínio do beabá para início do ensino da língua, mostrando que redigir aprendizagem do conhecimento grafar aprendizagem da linguagem podem e devem ocorrer de forma simultânea.

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Ao ler histórias ou notícias do jornal, ensinase como são organizados na escritas esses gêneros, o vocabulário adequado e os recursos que são característicos. O aluno que dita, está produzindo criando um discurso, grafando o ou não.

Todo texto pertence a um gênero literário, com forma própria, e essa diversidade textual deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Decifrar o escrito é um saber de grande valor social, alfabetizar exige ação e reflexão do aluno, e a intervenção pedagógica permite ao professor ajustar a informação oferecida as condições de interpretação em cada momento do processo.

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado em ensinar a juntar sílabas ou letras, formar palavras, frases e textos. Levando a escola a trabalhar com textos que só se vem pra ensinar a ler.

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou romance, todos são textos. A palavra Pare escrita no asfalto, por exemplo pode ser trabalhado pelo professor.

Um texto adequado a um leitor iniciante, tem sido equivocadamente escolhidos pela sua simplicidade, deixando de aproximar as crianças de textos de qualidade. Não se forma bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidas. As pessoas aprendem a gostar de ler quando de alguma forma, a qualidade de sus vidas melhora com a leitura.

É importante que se trabalhe textos literários no cotidiano da sala de aula.. a literatura não é a copia do real, sua ligação com pó real é indireta, mediado por signos verbais.

Pensar a literatura a partir dessa autonomia ante o real implica dizer que diante de um tipo de dialogo há jogos de aproximações e afastamentos em que a invenção de linguagem, expressões subjetivas, sensações podem se misturar a processos racionalizantes.

O ensino da literatura envolve exercícios de reconhecimento das singularidades e de propriedades compositivas de escrita. Com isso, equívocos costumam estar presentes quando colocados de forma descontextualizadas, não contribuindo para formação de leitores.

Pensar e falar sobre linguagem realizase uma atividade reflexiva. Por isso é necessário o planejamento de situações que possibilitem a reflexão sobre is recursos expressivo utilizados pelo produtor autor do texto, quanto aos aspectos gramáticas dos discursos não se deve se preocupar com a categorização, classificação ou a regularização sobre essas questões.

As atividades metalingüísticas estão relacionadas a análises voltada para descrição, por meio de categorização e sistematização de elementos linguísticos, não estão vinculadas ao processo discursivo.

O ensino da Língua Portuguesa nas práticas habituais trata a fala e a linguagem cmo conteúdo em si e não modo de melhorar a qualidade da produção linguística. A gramática de forma descontextualizada serve pra ir bem na prova e passar de ano. Por isso tem se discutido a necessidade de ensinála, porem a questão é como ensinála.

Nos primeiros ciclos deve se centrar em atividades epilingüísticas na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação no caminho de aprimorar o controle de sobre a própria produção linguística.

Ai longo dos oito anos de ensino fundamento espera-se que os aluno adquiram uma competência em relação a linguagem que lhes permitam resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso a bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para isso, o ensino da Língua Portuguesa deve organizarse de modo que os alunos sejam capazes de:

- Expandir o uso da linguagem utilizando com eficácia assumindo a palavra e produzindo textos;
- Utilizar diferentes registros, sabendo adequálos a situações comunicativas que participa;
- Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos;
- Valorizar a leitura como fonte de informação;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem;
- Valerse da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoas;
- Usar os conhecimentos adquiridos por reflexão sobre a língua pra expandirem as possibilidades do uso da linguagem a capacidade de análises críticas;
- Conhecer e analisar criticamente o uso da língua como veiculo de valores e preconceitos de classes, credo, gênero ou etnia.

Fonte: <http://lidialindislay.blogspot.com/2010/03/resumodelivroslinguaportuguesa.html>

DOLZ, J. E SCHNEUWLY, B. GÊNEROS E PROGRESSÃO EM EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA. ELEMENTOS PARA REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA SUÍÇA (FRANCÓFONA). IN "GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS NA ESCOLA". CAMPINAS (SP): MERCADO DE LETRAS, 2004

AUTOR

Joaquim Dolz é professor e pesquisador em Didática do Francês/Língua Materna, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça, e membro do Grupo Grafé – Grupo Românico de Análise do Francês Ensinado.

Bernard Schneuwly é professor da Universidade de Genebra; Leciona Língua Portuguesa e suas ideias sobre gêneros e tipos de discurso e linguagem oral estão nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desde a década de 1980, o psicólogo e doutor em Ciências da Educação, pesquisa como a criança aprende a escrever. Os estudos resultaram na criação de sequências didáticas para ensino de expressão escrita e oralidade. Os conceitos presentes nesse material didático se difundem aos poucos no Brasil. Schneuwly vem colaborando com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em trabalhos na área e pesquisadores da instituição estão publicando uma coleção com sequências didáticas inspiradas no modelo suíço.

SINOPSE

Por que se trabalhar com gêneros e não com tipos de textos? Em que esses trabalhos e esses conceitos são diferentes? O que é gênero de texto? Como entender a noção? Que gêneros selecionar para ensino, e como organizá-los ao longo do currículo? Como pensar progressões curriculares? Devese trabalhar somente com os gêneros de circulação escolar? De circulação extraescolar? Ambos? Quais são os mais relevantes em cada caso? Grandemente inspirados nas ideias dos autores, este volume traz as orientações e os referenciais novos que os PCNs puseram em circulação nas escolas e nos programas de formação de professores geraram inúmeras dúvidas quanto a como pensar o ensino dos gêneros escritos e orais e como encaminhá-lo de maneira satisfatória. Dúvidas sobre o modo de pensar e o modo de fazer esse ensino de novos objetos.

RESUMO

1. Gêneros Oraís e Escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer

Como acontece frequentemente em Didática, este artigo nasceu de uma demanda, expressa tanto pelos professores como pela instituição escolar na Suíça francófona,

que queriam dispor de meios de ensino da expressão oral e escrita na escola obrigatória. Mesmo que tal demanda não leve imediatamente a conceber um programa detalhado ou um currículo que dê conta do conjunto das séries, ela leva a elaborar um modelo de ensino modular, aplicável em toda a seriação em questão, e a uma investigação geral para organizar a progressão através dos diferentes ciclos do Ensino Fundamental.

O presente artigo pretende exatamente expor os primeiros esboços desta investigação baseada essencialmente na noção de gênero e desenvolvê-la, sistematizando-a, no sentido de assegurar sua base teórica. Trata-se também de demonstrar não sua exequibilidade que se verificará ou não a posteriori, por seus efeitos eventuais sobre o sistema escolar francófono mas sua coerência teórica com certos postulados de base de nossa concepção sobre a didática.

Foi na década de 1980, no Brasil, que estudos e práticas pedagógicas começaram a serem desenvolvidas tendo o texto como fundamento. De lá para cá, o texto, na maioria das vezes, vem sendo tomado como um objeto empírico através do qual se efetivam práticas de leitura, análise linguística e produção de textos. Inserindo-se no rol de estudiosos do tema que criticam essa abordagem limitada do uso do texto, as organizadoras esclarecem que, a partir do século XXI, novas pesquisas vem sendo produzidas sobre leitura e produção de textos. Esses novos estudos, cujos autores dos artigos que compõe essa coletânea são representativos, fundamentam os atuais PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) orientando que, agora, "trate-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a fundamentos cognitivos." (p.11). Os PCNs, como referenciais, objetivam apresentar os princípios e fundamentos nos quais deve se pautar a ação docente no ensino da linguagem oral e escrita e acabam apresentando dúvidas, aos professores, em como organizar o trabalho de ensino-aprendizagem com base nessas novas ideias. Eis a importância e o motivo principal da organização da presente obra, cujo objeto consiste em discutir modos de pensar e fazer a fim de orientar o trabalho docente.

2. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Este artigo foi escrito por Bernard Schneuwly e objetiva classificar as tipologias textuais de modo que ajude no processo de aquisição das diferentes formas de discurso. Fundamentando-se em Vygotsky, o autor define o gênero como um instrumento, de caráter psicológico, mediador do processo de aprendizagem da criança na leitura e na escrita possibilitando, assim, novos conhecimentos e novas ações. Gênero, por sua vez, de acordo com Bakhtin, tem um sentido amplo: são os diferentes tipos de textos orais e escritos que os sujeitos utilizam, socialmente, de acordo com funções definidas pelo contexto vivido. Cada gênero linguístico possui determinadas características:

1. Para cada situação social definida é elaborado um tipo específico de enunciado;

2. Cada gênero apresenta conteúdo, estilo e composição própria;

3. A definição de cada gênero se dá em função da temática em foco, dos participantes envolvidos no contexto e na vontade do locutor.

Desse modo, pode-se inferir que há uma relação de interconexão e dependência entre gênero e contexto que cria uma dupla necessidade: conhecimento do gênero em si e, também, do contexto do qual é expressão e ao qual se destina. Nas palavras de Schneuwly, “a ação discursiva é, portanto, ao menos parcialmente, prefigurada pelos meios.” O desenvolvimento linguístico dos sujeitos se dá por um processo de continuidade e ruptura através dos usos de gêneros primários e secundários (categorias utilizadas por Bakhtin), ou seja, através de discursos que se originam de situações espontâneas (primários) ou de comunicações culturais (secundárias). A primeira se caracteriza, essencialmente, por discursos orais e o segundo por escritos envolvendo produção artística, científica e sociopolítica. Os gêneros primários constituem-se no nível real de desenvolvimento linguístico das crianças (zona de desenvolvimento real) que, a partir deles, é possível desenvolverem os gêneros secundários através de intervenção sistemática (zona de desenvolvimento proximal). Por isso afirmase, no texto, que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”.

Após esse percurso de análise, Schneuwly defende a tese de que a diversidade de tipos de textos aos quais as crianças são expostas possibilita a passagem dos gêneros primários para os secundários, constituindo-se, assim, “construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade”.

3. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (Francófona) Este artigo foi escrito por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly e relata a experiência de elaboração de um currículo para o ensino da expressão oral e escrita em escola na Suíça Francófona. Fundamentados em Coll (1992), os autores defendem que “um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação.” (p.43) Na elaboração de uma proposta curricular para a linguagem oral e escrita deve-se levar em conta, também, a progressão, ou seja, a ordem temporal que deve seguir o processo de aprendizagem. Há uma tripla ordem temporal: a que se define em função dos objetivos propostos para cada série escolar, a que se destina às finalidades de cada ciclo e, ainda, à referente a cada unidade de ensino. A elaboração do currículo progressivo deve fundamentar-se na premissa vygotskyana de que a aprendizagem alavanca o processo de desenvolvimento das funções superiores dos sujeitos, incluindo, aqui, a linguagem. Para a organização do trabalho, os professores devem partir de três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de

aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (p.51). As sequências didáticas referem-se aos módulos de ensino dispostos sequencialmente a fim de levar o aluno a alcançar, ao final do processo, os objetivos propostos no planejamento pedagógico. O desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças se constitui, em parte, por um processo de reprodução de modelos socialmente legitimados. Estratégias sistemáticas e intencionais do processo de ensino aprendizagem são necessárias para garantir o domínio desses instrumentos sociais por parte dos aprendizes. Cabe, portanto, à escola, e aos professores, essa tarefa. Que critérios utilizar para a elaboração e desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem das expressões orais e escritas, na escola? “Nesse processo, o critério a privilegiar para tomar decisões é o da validade didática: as possibilidades efetivas de gestão do ensino proposto, a coerência dos conteúdos ensinados, assim como os ganhos de aprendizagem.”

4. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino A ideia central desse artigo escrito por Schneuwly e Dolz é “de que o gênero é (...) utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. As práticas sociais se dão nas relações que os sujeitos estabelecem entre si (relações sociais) de diferentes formas, sendo a linguagem uma delas. As diferentes expressões orais e escritas, suas formas, estilos, funções emergem das práticas sociais e se materializam em diferentes tipos de textos ou, em palavras mais técnicas, gêneros linguísticos. É na escola que as expressões linguísticas usadas nas práticas sociais são apropriadas pelas crianças. Esse processo de apropriações ocorre através dos diferentes gêneros linguísticos. Ao ser transposto ao ambiente escolar, o gênero é, além meio de comunicação, objeto de ensinoaprendizagem, transformando-se, portanto, em gênero escolar. O autor destaca três vertentes de práticas pedagógicas que enfocam um dos aspectos constitutivos do processo de apropriação da linguagem:

a) desaparecimento da comunicação que resulta da redução dos gêneros em objetos de ensino esvaziados de suas funções sociais;

b) a escola como lugar de comunicação, vertente na qual a própria instituição é tida como lugar de comunicação e, portanto, como espaço e finalidade da produção e uso de textos;

c) negação da escola como lugar específico de comunicação, abordagem que nega a escola como parte da prática social geral buscando, assim, transpor, de forma direta, as expressões orais e escritas utilizadas na sociedade para o interior da escola.

Contraopondo-se a essas correntes que geram práticas limitadoras de ensinoaprendizagem da linguagem, o autor defende que os gêneros são “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem”. É apontada a necessidade de construir modelos didáticos de gêneros a partir dos quais seja possível elaborar sequências didáticas