

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

1. Aspectos Filosóficos da Educação:.....	01
1.1 O pensamento pedagógico brasileiro: correntes e tendências na prática escolar;.....	05
1.2 Pedagogia da Autonomia.....	11
2. Aspectos Sociológicos da Educação:	12
2.1 Educação para o controle e para a transformação social, cultura e organização social;.....	12
2.2 Desigualdades sociais, a relação escola / família / comunidade.	12
3. Aspectos Psicológicos da Educação:.....	28
3.1 A relação desenvolvimento/aprendizagem: diferentes abordagens;.....	28
3.2 Crescimento e desenvolvimento: biológico, psicológico e social;.....	28
3.3 O desenvolvimento cognitivo e afetivo na criança e no adolescente.....	28
4. Avaliação:	41
4.1 A avaliação da aprendizagem como processo: concepções, procedimentos, técnicas e instrumentos;.....	41
4.2 Funções da avaliação, diagnóstica, formativa e somativa;	41
4.3 Avaliação do sistema educacional (PAEBES, SAEB e Prova Brasil), avaliação institucional e o uso dos resultados da avaliação no planejamento de ensino;	41
4.4 O fracasso escolar: abordagens atuais.	41
5. Didática:.....	75
5.1 A relação professor/aluno;	75
5.2 Os objetivos educacionais, os conteúdos de aprendizagem;.....	75
5.3 As relações interativas em sala de aula; o papel dos professores e dos alunos e os aspectos socioemocionais;.....	75
5.4 Organização social da sala de aula e sua pluralidade;	75
5.5 Planejamento da ação didática: Planos de curso, Planos de Aula.....	75
6. Diretrizes, Parâmetros, Medidas e Dispositivos Legais para a Educação:.....	95
6.1 A LDB atual, Lei Nº 9394/1996 e suas alterações;.....	95
6.2 O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Nº 8069/1990;.....	95
6.3 O Currículo Básico da Rede Estadual do Espírito Santo (www.educacao.es.gov.br);.....	103
6.4 Resolução CEE Nº 3.777/2014 (Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências);	104
6.5 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências);	105
6.6 Resolução CNE Nº 4/2009 (Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado);..	105
6.7 Resolução CEE Nº 2.152/2010 (Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo);.....	110
6.8 Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015.....	113
7. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998.	114

Profª. Silvana Guimarães

Formada em Direito. Especialização em Gestão Empresarial. Consultora em Gestão de Projetos e Desenvolvimento Comportamental

1. ASPECTOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

No contexto da história da cultura ocidental, é fácil observar que educação e filosofia sempre estiveram juntas e próximas. Pode-se constatar, com efeito, que desde seu surgimento na Grécia clássica, a filosofia se constituiu unida a uma intenção pedagógica, formativa do humano. Para não citar senão o exemplo de Platão, em momento algum o esforço dialético de esclarecimento que propõe ao candidato a filósofo deixa de ser simultaneamente um esforço pedagógico de aprendizagem. Praticamente todos os textos fundamentais da filosofia clássica implicam, na explicitação de seus conteúdos, uma preocupação com a educação.

Além desse dado intrínseco do conteúdo de seu pensamento, a própria prática dos filósofos, de acordo com os registros históricos disponíveis, eslava intimamente vinculada a uma tarefa educativa, fossem eles sofistas ou não, a uma convivência escolar já com características de institucionalização.

A verdade é que, em que pese o ainda restrito alcance social da educação, a filosofia surge intrinsecamente ligada a ela, autorizando-nos a considerar, sem nenhuma figuração, que o filósofo clássico sempre foi um grande educador.

Desde então, no desenvolvimento histórico-cultural da filosofia ocidental, essa relação foi se estreitando cada vez mais. A filosofia escolástica na Idade Média foi literalmente o suporte fundamental de um método pedagógico responsável pela formação cultural e religiosa das gerações europeias que estavam constituindo a nova civilização que nascia sobre os escombros do Império Romano. E que falar então do Renascimento, com seu projeto humanista de cultura, e da Modernidade, com seu projeto iluminista de civilização?

Não foi senão nesta última metade do século vinte que essa relação tendeu a se esmaecer! Parece ser a primeira vez que uma forte tendência da filosofia considera-se desvinculada de qualquer preocupação de natureza pedagógica, vendo-se tão-somente como um exercício puramente lógico. Essa tendência desprende-se de suas próprias raízes, que se encontravam no positivismo, transformando-se numa concepção abrangente. Denominada neopositivismo, que passa a considerar a filosofia como tarefa subsidiária da ciência, só podendo legitimar-se em situação de dependência frente ao conhecimento científico, o único conhecimento capaz de verdade e o único plausível fundamento da ação. Desde então qualquer critério do agir humano só pode ser técnico, nunca mais ético ou político. Fica assim rompida a unidade do saber.

Mas, na verdade, esse enviesamento da tradição filosófica na contemporaneidade é ainda parcial, restando válido para as outras tendências igualmente significativas da filosofia atual que os esforços de reflexão filosófica estão profunda e intimamente envolvidos com a tarefa educacional. E este envolvimento decorre de uma tríplice vinculação que delineia três frentes em que se faz presente a contribuição da filosofia para a educação.

A Educação como Projeto, a Reflexão e a Práxis

A cultura contemporânea, fruto dessa longa trajetória do espírito humano em busca de algum esclarecimento sobre o sentido do mundo, é particularmente sensível a sua significativa conquista que é a forma científica do conhecimento. Coroamento do projeto iluminista da modernidade, a ciência dominou todos os setores da existência humana nos dias atuais.

impondo-se não só pela sua fecundidade explicativa enquanto teoria, como também pela sua operacionalidade técnica, possibilitando aos homens o domínio e a manipulação do próprio mundo. Assim, também no âmbito da educação, seu impacto foi profundo.

Como qualquer outro setor da fenomenalidade humana, também a educação pode ser reequacionada pelas ciências, particularmente pelas ciências humanas que, graças a seus recursos metodológicos, possibilitam uma nova aproximação do fenômeno educacional. O desenvolvimento das ciências da educação, no rastro das ciências humanas, demonstra o quanto foi profunda a contribuição das mesmas para a elucidação desse fenômeno, bem como para o planejamento da prática pedagógica. É por isso mesmo que muitos se perguntam se além daquilo que nos informam a Biologia, a Psicologia, a Economia, a Sociologia e a História, é cabível esperar contribuições de alguma outra fonte, de algum outro saber que se situe fora desse patamar científico, de um saber de natureza filosófica. Não estariam essas ciências, ao explicitar as leis que regem o fenômeno educacional, viabilizando técnicas bastantes para a condução mais eficaz da prática educacional? Já vimos a resposta que fica implícita nas tendências epistemológicas inspiradas numa perspectiva neopositivista!...

No entanto, é preciso dar-se conta de que, por mais imprescindível e valiosa que seja a contribuição da ciência para o entendimento e para a condução da educação, ela não dispensa a contribuição da filosofia. Alguns aspectos da problemática educacional exigem uma abordagem especificamente filosófica que condiciona inclusive o adequado aproveitamento da própria contribuição científica. Esses aspectos se relacionam com a própria condição da existência dos sujeitos concernidos pela educação, com o caráter prático do processo educacional e com a própria produção do conhecimento em sua relação com a educação. Daí as três frentes em que podemos identificar a presença marcante da contribuição da filosofia.

1. O Sujeito da Educação

Assim, de um ponto de vista mais fundante, pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamental da

educação. Trata-se do esforço com vista ao delineamento do sentido mais concreto da existência humana. Como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosófica, como tentativa de integração dos conteúdos das ciências humanas, na busca de uma visão integrada do homem.

Nessa tarefa ela é, pois, reflexão eminentemente antropológica e, como tal, põe-se como alicerce fundante de todas as demais tarefas que lhe cabem. Mas não basta enunciar as coisas desta maneira, reiteirando a fórmula universal de que não se pode tratar da educação a não ser a partir de uma imagem do homem e da sociedade. A dificuldade está justamente no modo de elaboração dessa imagem. A tradição filosófica ocidental, tanto através de sua perspectiva essencialista como através de sua perspectiva naturalista, não conseguiu dar conta das especificidades das condições do existir humano e acabou por construir, de um lado, uma antropologia metafísica fundamentalmente idealista, com uma imagem universal e abstrata da natureza humana, incapaz de dar conta da imergência do homem no mundo natural e social; de outro lado, uma antropologia de fundo cientificista que insere o homem no fluxo vital da natureza orgânica, fazendo dele um simples prolongamento da mesma, e que se revela incapaz de dar conta da especificidade humana nesse universo de determinismos.

Nos dois casos, como retomaremos mais adiante, a filosofia da educação perde qualquer solidez de seus pontos de apoio. Com efeito, tanto na perspectiva essencialista quanto na perspectiva naturalista, não fica adequadamente sustentada a condição básica da existencialidade humana, que é a sua profunda e radical **historicidade**, a ser entendida como a intersecção da espacialidade com a temporalidade do existir real dos seres humanos, ou seja, a **intersecção do social com o histórico**. O que se quer dizer com isso é que o ser dos homens só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais concretas de existência. Só com base nessas condições reais de existência é que se pode legitimar o esforço sistemático da filosofia em construir uma imagem consistente do humano.

Podemos usar a própria imagem do tempo e do espaço em nossa percepção, para um melhor esclarecimento da questão. Assim como, formalmente, o espaço e o tempo são as coordenadas da realidade do mundo natural, tal qual é dado em nossa percepção, pode-se dizer, por analogia, que o social e o histórico são as coordenadas da existência humana. Por sua vez, o educacional, como aliás o político, constitui **uma tentativa de intencionalização do existir social no tempo histórico**. A educação é, com efeito, instauração de um projeto, ou seja, prática concreta com vista a uma finalidade que dá sentido à existência cultural da sociedade histórica.

Os homens envolvidos na esfera do educacional — sujeitos que **se** educam e que buscam educar — não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos de uma natureza humana, modelo universal idealizado, como também não se reduzem a uma “máquina natural”, prolongamento orgânico da natureza biológica. Seres de carências múltiplas, como que se desdobram num projeto, pré-definem-se como exigência de um devir em vista de um “ser-mais”, de uma intencionalidade a ser realizada:

não pela efetivação mecânica de determinismos objetivos nem pela atuação energética de finalidades impositivas. O projeto humano se dá nas coordenadas históricas, sendo obra dos sujeitos aluando socialmente, num processo em que sua encarnação se defronta, a cada instante, com uma exigência de superação. É só nesse processo que se pode conceber uma ressignificação da “essência humana”, pois é nele também, na frustração desse processo, que o homem perde sua essencialidade. A educação pode, pois, ser definida como esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real dos homens.

Assim, só uma antropologia filosófica pode lastrear a filosofia da educação. Mas uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo sob mediações histórico-sociais, sendo visto então como ser eminentemente histórico e social. Tal antropologia tem de se desenvolver, então, como uma reflexão sobre a história e sobre a sociedade, sobre o sentido da existência humana nessas coordenadas. Mas, caberia perguntar, a construção dessa imagem do homem não seria exatamente a tarefa das ciências humanas? Isto coloca a questão das relações da filosofia com as ciências humanas, cabendo esclarecer então que, embora indispensáveis, os resultados obtidos pelas diversas ciências humanas não são suficientes para assegurar uma visão da totalidade dialeticamente articulada da imagem do homem que se impõe construir. As ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens. Mas em decorrência de sua própria metodologia, a visão teórica que elaboram é necessariamente aspectual. Justamente em função de sua menor rigidez metodológica, é que a filosofia pode elaborar hipóteses mais abrangentes, capazes de alcançarem uma visão integrada do ser humano, envolvendo nessa compreensão o conjunto desses aspectos, constituindo uma totalidade que não se resume na mera soma das partes, parles estas que se articulam então dialeticamente entre si e com o todo, sem perderem sua especificidade, formando ao mesmo tempo, uma unidade. A perspectiva filosófica integra ao totalizar, ao unir e ao relacionar. Não se trata, no entanto, de elaborar como que uma teoria geral das ciências humanas, pois, não se atendo aos requisitos da metodologia científica, a filosofia pode colocar hipóteses em íde maior alcance epistemológico. Assim, o que se pode concluir deste ponto de vista é que a filosofia da educação, em sua tarefa antropológica, trabalha em íntima colaboração com as ciências humanas no campo da teoria educacional, incorporando subsídios produzidos mediante investigação histórico-antropológica por elas desenvolvida.

2. O Agir, os Fins e os Valores

De um segundo ponto de vista e considerando que a educação é fundamentalmente uma prática social, a filosofia vai ainda contribuir significativamente para sua efetivação mediante uma reflexão voltada para os

fins que a norteiam. A reflexão filosófica se faz então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano enquanto relacionado com valores.

A questão diretriz desta perspectiva axiológica é aquela dos fins da educação, a questão do para quê educar. Não há dúvida, entretanto, que, também nesse sentido, a tradição filosófica no campo educacional, o mais das vezes, deixou-se levar pela tendência a estipular valores, fins e normas, fundando-os apressadamente numa determinação arbitrária, quando não apriorística, de uma natureza ideal do indivíduo ou da sociedade. Foi o que ocorreu com a orientação metafísica da filosofia ocidental que fazia decorrer, quase que por um procedimento dedutivo, as normas do agir humano da essência do homem, concebida, como já vimos, como um modelo ideal, delineado com base numa ontologia abstrata. Assim, os valores do agir humano se fundariam na própria essência humana, essência esta concebida de modo ideal, abstrato e universal. A ética se tornava então uma ética essencialista, desvinculada de qualquer referência sócio-histórica. O agir deve assim, seguir critérios éticos que se refeririam tão-somente à essência ontológica dos homens. E a ética se transformava num sistema de critérios e normas puramente deduzidos dessa essência.

Mas, por outro lado, ao tentar superar essa visão essencialista, a tradição científica ocidental vai ainda vincular o agir a valores agora relacionados apenas com a determinação natural do existir do homem. O homem é um prolongamento da natureza física, um organismo vivo, cuja perfeição maior não é, obviamente, a realização de uma essência, mas sim o desenvolvimento pleno de sua vida. O objetivo maior da vida, por sinal, é sempre viver mais e viver bem! E esta finalidade fundamental passa a ser o critério básico na delimitação de todos os valores que presidem o agir. Devem ser buscados aqueles objetivos que assegurem ao homem sua melhor vida natural. Ora, como a ciência dá conta das condições naturais da existência humana, ao mesmo tempo que domina e manipula o mundo, ela tende a fazer o mesmo com relação ao homem. Tende não só a conhecê-lo mas ainda a manipulá-lo, a controlá-lo e a dominá-lo, transpondo para seu âmbito a técnica decorrente desses conhecimentos. A "naturalização" do homem acaba transformando-o num objeto facilmente manipulável e a prática humana considerada adequada, acaba sendo aquela dirigida por critérios puramente técnicos, seja no plano individual, seja no plano social. Essa ética naturalista apoiando-se apenas nos valores de uma funcionalidade técnica.

Em consequência desses rumos que a reflexão filosófica, enquanto reflexão axiológica, tomou na tradição da cultura ocidental, a filosofia da educação não se afastou da mesma orientação. De um lado, tendei a ver, como fim último da educação, a realização de uma perfeição dos indivíduos enquanto plena atualização de uma essência a modelar; de outro, entendeu-se essa perfeição como plenitude de expansão e desenvolvimento de sua natureza biológica. Agora a filosofia da educação busca desenvolver sua reflexão levando em conta os fundamentos antropológicos

da existência humana, tais como se manifestam em mediações histórico-sociais, dimensão esta que qualifica e especifica a condição humana. Tal perspectiva nega, retoma e supera aqueles aspectos enfatizados pelas abordagens essencialista e naturalista, buscando dar à filosofia da educação uma configuração mais assente às condições reais da existência dos sujeitos humanos.

3. A Força e a Fraqueza da Consciência

A filosofia da educação tem ainda uma terceira tarefa: a epistemológica. cabendo-lhe instaurar uma discussão sobre questões envolvidas pelo processo de produção, de sistematização e de transmissão do conhecimento presente no processo específico da educação. Também deste ponto de vista é significativa a contribuição da filosofia para a educação.

Fundamentalmente, esta questão se coloca porque a educação também pressupõe mediações subjetivas, ou seja, ela pressupõe a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se encontram envolvidos por ela. Em cada um dos momentos da atividade educativa está necessariamente presente uma ineludível dimensão de subjetividade, que impregna assim o conjunto do processo como um todo. Desta forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, impondo ao educador uma atenção específica para tal situação. A atividade da consciência é assim mediação necessária das atividades da educação.

É por isso que a reflexão sobre a existência histórica e social dos homens enquanto elaboração de uma antropologia filosófica fundante, só se torna possível, na sua radicalidade, em decorrência da própria condição de ser o homem capaz de experimentar a vivência subjetiva da consciência. A questão do sentido de existir do homem e do mundo só se coloca graças a essa experiência. A grande dificuldade que surge é que essa experiência da consciência é também uma riquíssima experiência de ilusões. A consciência é o lugar privilegiado das ilusões, dos erros e do falseamento da realidade, ameaçando constantemente comprometer sua própria atividade.

Diante de tal situação, cabe à filosofia da educação desenvolver uma reflexão propriamente epistemológica sobre a natureza dessa experiência na sua manifestação na área do educacional. Cabe-lhe, tanto de uma perspectiva de totalidade como da perspectiva da particularidade das várias ciências, descrever e debater a construção, pelo sujeito humano, do objeto "educação". É nesse momento que a filosofia da educação, por assim dizer, tem de se justificar, ao mesmo tempo que rearticula os esforços da própria ciência, para também se justificar, avaliando e legitimando a atividade do conhecimento enquanto processo tecido no texto/contexto da realidade histórico-social da humanidade. Com efeito e coerentemente com o que já se viu acima, a análise do conhecimento não pode ser separada da análise dos demais componentes dessa realidade.

No seu momento epistemológico, a filosofia da educação investe, pois, no esclarecimento das relações entre a produção do conhecimento e o processo da

educação. É assim que muitas questões vão se colocando à necessária consideração por parte dos que se envolvem com a educação, também nesse plano da produção do saber, desde aquelas relacionadas com a natureza da própria subjetividade até aquelas que se encontram implicadas no mais modesto ato de ensino ou de aprendizagem, passando pela questão da possibilidade e da efetividade das ciências da educação. Com efeito, aqui estão em pauta os esforços que vêm sendo desenvolvidos com vista à criação de um sistema de saber no campo da educação, de tal modo que se possa dispor de um corpo de conhecimentos fundados numa episteme, num saber verdadeiro e consistente. Trata-se, sem dúvida, de um projeto de cientificidade para a área educacional.

No desenvolvimento desse projeto, logo se percebeu que o campo educacional, do ponto de vista epistemológico, é extremamente complexo. Não é possível proceder com ele da mesma maneira que se procedeu no âmbito das demais ciências humanas. Para se aproximar do fenômeno educacional foi preciso uma abordagem **multidisciplinar**, já que não se dispunha de um único acervo categorial para a construção apreensão desse objeto; além disso, a abordagem exigia ainda uma perspectiva **transdisciplinar**, na medida em que o conjunto categorial de cada disciplina lançava esse objeto para além de seus próprios limites, enganchando-o em outros conjuntos, indo além de uma mera soma de elementos: no final das contas, viu-se ainda que se trata de um trabalho necessariamente **interdisciplinar**, as categorias de todos os conjuntos entrando numa relação recíproca para a constituição desse corpo epistêmico. Esta situação peculiar tem a ver com o caráter predominantemente praxio-lógico da educação: a educação é fundamentalmente de natureza prática, uma totalidade de ação, não só se deixando reduzir e decompor como se fosse um simples objeto. Assim, quer seja considerada sob um enfoque epistemológico, quer sob um enfoque praxiológico, enquanto práxis concreta, a educação implica esta interdisciplinaridade, ou seja, o sentido essencial do processo da educação, a sua verdade completa, não decorre dos produtos de uma ciência isolada e nem dos produtos somados de várias ciências: ele só se constitui mediante o esforço de uma concorrência solidária e qualitativa de várias disciplinas.

Esta malha de interdisciplinaridade na construção do sentido do educacional é tecida fundamentalmente pela reflexão filosófica. A filosofia da educação não substitui os conteúdos significadores elaborados pelas ciências: ela, por assim dizer, os articula, instaurando uma comunidade construtiva de sentido, gerando uma atitude de abertura e de predisposição à intersubjetividade.

Esta visão interdisciplinar que se dá enquanto articulação integradora do sentido da educação no plano teórico, é igualmente expressão autêntica da prática totalizadora onde ocorre a educação. Enquanto ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, a educação se torna uma práxis e, portanto, implica as exigências de eficácia do agir tanto quanto aquelas de elucidação do pensar.

Portanto tanto no plano teórico como no plano prático, referindo-se seja aos processos de conhecimento, seja aos critérios da ação, e seja ainda ao próprio modo de existir dos sujeitos envolvidos na educação, a filosofia esta necessariamente presente, sendo mesmo indispensável. E neste primeiro momento, como contínua gestora da interdisciplinaridade.

Mas não termina aqui a tarefa epistemológica da filosofia da educação. Com efeito, vimos há pouco que a experiência da subjetividade é também o lugar privilegiado da ilusão e do falseamento da realidade. Sem dúvida, a consciência emergiu como equipamento mais refinado que instrumentalizou o homem para prover, com maior flexibilidade, os meios de sua existência material. Mas ao se voltar para a realidade no desempenho concreto dessa finalidade, ela pode projetar uma objetividade não-real. E o processo de alienação que a espreita a cada instante na sua relação com o mundo objetivo. Este é o outro lado da subjetividade, o reverso da medalha. Em sua atividade subjetiva, a consciência acaba criando uma objetividade apenas projetada, imaginada, ideada e não-real. Ocorre que a consciência humana é extremamente frágil e facilmente dominável pelo poder que atravessa as relações sociais. Eis então o funcionamento ideológico da atividade subjetiva: o próprio conhecimento passa a ser mais um instrumento de dominação que alguns homens exercem sobre outros. A consciência, alienada em relação à realidade objetiva, constrói conteúdos representativos e avaliativos que são apresentados como verdadeiros e válidos quando, de fato, são puramente ideológicos, ou seja, estão escamoteando as condições reais com vista a fazer passar por verdadeira uma concepção falsa, mas apta a sustentar determinadas relações de dominação presentes na sociedade. Com efeito, é para legitimar determinadas relações de poder que a consciência elabora como objetivas, como universais e como necessárias, algumas representações que, na realidade social efetiva, referem-se apenas a interesses particulares de determinados grupos sociais.

Ora, todas as atividades ligadas à educação, sejam elas teóricas ou práticas, podem se envolver, e historicamente se envolveram, nesse processo ideológico. De um lado, enquanto derivadas da atuação da consciência, podem estar incorporando suas representações falseadas e falseadoras; de outro lado, enquanto vinculadas à prática social, podem estar ocultando relações de dominação e situações de alienação. A educação não é mais vista hoje como o lugar da neutralidade e da inocência: ao contrário, ela é um dos lugares mais privilegiados da ideologia e da inculcação ideológica, refletindo sua íntima vinculação ao processo social em suas relações de dominação política e de exploração econômica.

Assim, qualquer tentativa de intencionalização do social através da educação, pressupõe necessariamente um trabalho contínuo de denúncia, de crítica e de superação do "discurso" ideológico que se incorpora ao discurso pedagógico. É então tarefa da filosofia da educação desvelar criticamente a "repercussão" ideológica da educação: só assim a educação poderá se constituir em projeto que esteja em condições de contribuir para a transformação da sociedade.

Deste ponto de vista, a consciência filosófica é a mediação para uma contínua e alenta vigilância contra as artimanhas do saber e do poder, montadas no íntimo do processo educacional.

Conclusão

A contribuição que a filosofia dá à educação se traduz e se concretiza nessas três frentes que, na realidade, se integram e se complementam. Entendo que apesar dos desvios e tropeços pelos quais passou na história da cultura ocidental, a filosofia, enquanto filosofia da educação, sempre procurou efetivar essa contribuição, na medida em que sempre se propôs como esforço de exploração e de busca dos fundamentos. Mesmo quando acreditou tê-los encontrados nas essências idealizadas ou nas regularidades da natureza! E ela poderá continuar contribuindo se entender que esses fundamentos têm a ver com o sentido do existir do homem em sua totalidade trançada na realidade histórico-social.¹

1.1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO: CORRENTES E TENDÊNCIAS NA PRÁTICA ESCOLAR.

O ofício de professor deve consagrar temas como a prática educativa, a profissionalização docente, o trabalho em equipe, projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, e propostas concretas. O autor toma como referencial de competência adotado em Genebra, 1996, para uma formação contínua. O professor deve dominar saberes a ser ensinado, ser capaz de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar. Ressalta a urgência de novas competências, devido às transformações sociais existentes. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento. A prática docente tem que refletir sobre o mundo. Os professores são os intelectuais e mediadores, interpretes ativos da cultura, dos valores e do saber em transformação. Se não se perceberem como depositários da tradição ou percursos do futuro, não serão desempenhar esse papel por si mesmos. O currículo deve ser orientado para se designar competências, a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para enfrentar, solucionar uma série de situações. Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem: nos estágios de planejamento didático, da análise posterior e da avaliação.

¹ Fonte: www.emaberto.inep.gov.br - Texto adaptado de Antônio Joaquim Severino

- Trabalhar a partir das representações dos alunos: considerando o conhecimento do aluno, colocando-se no lugar do aprendiz, utilizando-se de uma competência didática para dialogar com ele e fazer com que suas concepções se aproxime dos conhecimentos científicos;

- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem: usando de uma situação-problema para transposição didática, considerando o erro, como ferramenta para o ensino.

- Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas;

- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

2. Administrar a progressão das aprendizagens.

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos: em torno da resolução de um obstáculo pela classe, propiciando reflexões, desafios, intelectuais, conflitos sociocognitivos;

- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino: dominar a formação do ciclo de aprendizagem, as fases do conhecimento e do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, além do sentimento de responsabilidade do professor pleno conjunto da formação do ensino fundamental;

- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagens;

- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagens;

- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão;

- Rumar a ciclos de aprendizagem: interagir grupos de alunos e dispositivos de ensino-aprendizagem.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, com o propósito de grupos de necessidades, de projetos e não de homogeneidade;

- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto, organizar para facilitar a cooperação e a geração de grupos utilidades;

- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, sem todavia transforma-se num psicoterapeuta;

- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, provocando aprendizagens através de ações coletivas, criando uma cultura de cooperação através de atitudes e da reflexão sobre a experiência.

4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto avaliação. O professor deve ter em mente o que é ensinar, reforçar a decisão de aprender, estimular o desejo de saber, instituindo um conselho de alunos e negociar regras e contratos;

- Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte;
- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno, valorizando-os e reforçando-os a incitar o aluno a realizar projetos pessoais, sem retornar isso um pré-requisito.

5. Trabalhar em equipe.

- Elaborar um projeto de equipe, representações comuns;
- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;
- Formar e renovar uma equipe pedagógica;
- Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.
- Administrar crises ou conflitos interpessoais.

6. Participar da administração da escola.

- Elaborar, negociar um projeto da instituição;
- Administrar os recursos da escola;
- Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de línguas e cultura de origem);
- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

7. Informar e envolver os pais.

- Dirigir reuniões de informação e de debate;
- Fazer entrevistas;
- Envolver os pais na construção dos saberes.

8. Utilizar novas tecnologias.

As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam as maneiras de se comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar. O professor predica usar editores de textos, explorando didáticas e programas com objetivos educacionais.

- Discutir a questão da informática na escola;
- Utilizar editores de texto;
- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino;
- Comunicar-se à distância por meio da telemática;
- Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

Assim, quanto à oitava competência de Perrenoud, que trabalhos nessa pesquisa, a Informática na Educação, nos fez perceber que cada vez mais precisamos do computador, porque estamos na era da informatização e por isso é primordial que nós profissionais da educação estejamos modernizados e acompanhando essa tendência, visto que assim como um simples pagamento no banco, utilizamos o computador, para estarmos atualizados precisamos obter mais esta competência para se fazer uma docência de qualidade.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

- Prevenir a violência na escola e fora dela;
- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;
- Participar da criação de regras de vida comum referente à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta;

- Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula;
- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

10. Administrar sua própria formação contínua.

- Saber explicitar as próprias práticas;
- Estabelecer seu próprio balanço de competência e seu programa pessoal de formação contínua;
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;
- Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Conclusão: Contribuir para o debate sobre a sua profissionalização, com responsabilidade numa formação contínua.²

Sabe-se que a prática escolar está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem, *inter alia*. Assim, justifica-se o presente estudo, tendo em vista que o modo como os professores realizam o seu trabalho na escola tem a ver com esses pressupostos teóricos, explícita ou implicitamente.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS

Segundo LIBÂNEO (1990), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

TENDÊNCIA LIBERAL TRADICIONAL

Segundo esse quadro teórico, a tendência liberal tradicional se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral. De acordo com essa escola tradicional, o aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno.

Quanto aos pressupostos de aprendizagem, a ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A criança é vista, assim, como um adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida.

2 Fonte: Perrenoud, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2000. Reimpressão 2008

No ensino da língua portuguesa, parte-se da concepção que considera a linguagem como expressão do pensamento. Os seguidores dessa corrente linguística, em razão disso, preocupam-se com a organização lógica do pensamento, o que presume a necessidade de regras do bem falar e do bem escrever. Segundo essa concepção de linguagem, a Gramática Tradicional ou Normativa se constitui no núcleo dessa visão do ensino da língua, pois vê nessa gramática uma perspectiva de normatização linguística, tomando como modelo de norma culta as obras dos nossos grandes escritores clássicos. Portanto, saber gramática, teoria gramatical, é a garantia de se chegar ao domínio da língua oral ou escrita.

Assim, predomina, nessa tendência tradicional, o ensino da gramática pela gramática, com ênfase nos exercícios repetitivos e de recapitulação da matéria, exigindo uma atitude receptiva e mecânica do aluno. Os conteúdos são organizados pelo professor, numa sequência lógica, e a avaliação é realizada através de provas escritas e exercícios de casa.

TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA PROGRESSIVISTA

Segundo essa perspectiva teórica de Libâneo, a tendência liberal renovada (ou pragmatista) acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais.

A escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso ela deve imitar a vida. Se, na tendência liberal tradicional, a atividade pedagógica estava centrada no professor, na escola renovada progressivista, defende-se a ideia de “aprender fazendo”, portanto centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, etc, levando em conta os interesses do aluno.

Como pressupostos de aprendizagem, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio estimulador. Só é retido aquilo que se incorpora à atividade do aluno, através da descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. É a tomada de consciência, segundo Piaget.

No ensino da língua, essas ideias escolanovistas não trouxeram maiores consequências, pois esbarraram na prática da tendência liberal tradicional.

TENDÊNCIA LIBERAL RENOVADA NÃO-DIRETIVA

Acentua-se, nessa tendência, o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo o esforço deve visar a uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente.

Aprender é modificar suas próprias percepções. Apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. A retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, o que torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a auto-avaliação. Trata-se de

um ensino centrado no aluno, sendo o professor apenas um facilitador. No ensino da língua, tal como ocorreu com a corrente pragmatista, as ideias da escola renovada não-diretiva, embora muito difundidas, encontraram, também, uma barreira na prática da tendência liberal tradicional.

TENDÊNCIA LIBERAL TECNICISTA

A escola liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

Conforme MATUI (1988), a escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem S-R, vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações. Skinner foi o expoente principal dessa corrente psicológica, também conhecida como behaviorista. Segundo RICHTER (2000), a visão behaviorista acredita que adquirimos uma língua por meio de imitação e formação de hábitos, por isso a ênfase na repetição, nos drills, na instrução programada, para que o aluno forme “hábitos” do uso correto da linguagem.

A partir da Reforma do Ensino, com a Lei 5.692/71, que implantou a escola tecnicista no Brasil, preponderaram as influências do estruturalismo linguístico e a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A língua – como diz TRAVAGLIA (1998) – é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Portanto, para os estruturalistas, saber a língua é, sobretudo, dominar o código.

No ensino da Língua Portuguesa, segundo essa concepção de linguagem, o trabalho com as estruturas linguísticas, separadas do homem no seu contexto social, é visto como possibilidade de desenvolver a expressão oral e escrita. A tendência tecnicista é, de certa forma, uma modernização da escola tradicional e, apesar das contribuições teóricas do estruturalismo, não conseguiu superar os equívocos apresentados pelo ensino da língua centrado na gramática normativa. Em parte, esses problemas ocorreram devido às dificuldades de o professor assimilar as novas teorias sobre o ensino da língua materna.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS

Segundo Libâneo, a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA

As tendências progressistas libertadoras e libertárias têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta

e organização de classe do oprimido. Segundo GADOTTI (1988), Paulo Freire não considera o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Assim, para Paulo Freire, no contexto da luta de classes, o saber mais importante para o oprimido é a descoberta da sua situação de oprimido, a condição para se libertar da exploração política e econômica, através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Por isso, a pedagogia libertadora ultrapassa os limites da pedagogia, situando-se também no campo da economia, da política e das ciências sociais, conforme Gadotti.

Como pressuposto de aprendizagem, a força motivadora deve decorrer da codificação de uma situação-problema que será analisada criticamente, envolvendo o exercício da abstração, pelo qual se procura alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos. Assim, como afirma Libâneo, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

No ensino da Leitura, Paulo Freire, numa entrevista, sintetiza sua ideia de dialogismo: “Eu vou ao texto carinhosamente. De modo geral, simbolicamente, eu puxo uma cadeira e convido o autor, não importa qual, a travar um diálogo comigo”.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTÁRIA

A escola progressista libertária parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. A ênfase na aprendizagem informal via grupo, e a negação de toda forma de repressão, visam a favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. No ensino da língua, procura valorizar o texto produzido pelo aluno, além da negociação de sentidos na leitura.

TENDÊNCIA PROGRESSISTA CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

Conforme Libâneo, a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, diferentemente da libertadora e libertária, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Na visão da pedagogia dos conteúdos, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza no momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PÓS-LDB 9.394/96

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96, revalorizam-se as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Um dos pontos em comum entre esses psicólogos é o fato de serem interacionistas, porque concebem o conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. De acordo com Aranha (1998), o conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

Para citar um exemplo no ensino da língua, segundo essa perspectiva interacionista, a leitura como processo permite a possibilidade de negociação de sentidos em sala de aula. O processo de leitura, portanto, não é centrado no texto, ascendente, bottom-up, como queriam os empiristas, nem no receptor, descendente, top-down, segundo os inatistas, mas ascendente/descendente, ou seja, a partir de uma negociação de sentido entre enunciador e receptor. Assim, nessa abordagem interacionista, o receptor é retirado da sua condição de mero objeto do sentido do texto, de alguém que estava ali para decifrá-lo, decodificá-lo, como ocorria, tradicionalmente, no ensino da leitura.

As ideias desses psicólogos interacionistas vêm ao encontro da concepção que considera a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo e das modernas teorias sobre os estudos do texto, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Semântica Argumentativa e a Pragmática, entre outros.

De acordo com esse quadro teórico de José Carlos Libâneo, deduz-se que as tendências pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional, a renovada e a tecnicista, por se declararem neutras, nunca assumiram compromisso com as transformações da sociedade, embora, na prática, procurassem legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. No ensino da língua, predominaram os métodos de base ora empirista, ora inatista, com ensino da gramática tradicional, ou sob algumas as influências teóricas do estruturalismo e do gerativismo, a partir da Lei 5.692/71, da Reforma do Ensino.

Já as tendências pedagógicas progressistas, em oposição às liberais, têm em comum a análise crítica do sistema capitalista. De base empirista (Paulo Freire se proclamava um deles) e marxista (com as ideias de Gramsci), essas tendências, no ensino da língua, valorizam o texto produzido pelo aluno, a partir do seu conhecimento de mundo, assim como a possibilidade de negociação de sentido na leitura.

A partir da LDB 9.394/96, principalmente com as difusões das ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, numa perspectiva sócio-histórica, essas teorias buscam uma aproximação com modernas correntes do ensino da língua

que consideram a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo, ou seja, como processo de interação verbal, que constitui a sua realidade fundamental.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS BRASILEIRAS

As tendências pedagógicas brasileiras foram muito influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade, pois foram levadas à luz graças aos movimentos sociais e filosóficos. Essas formaram a prática pedagógica do país.

Os professores Saviani (1997) e Libâneo (1990) propõem a reflexão sobre as tendências pedagógicas. Mostrando que as principais tendências pedagógicas usadas na educação brasileira se dividem em duas grandes linhas de pensamento pedagógico. Elas são: Tendências Liberais e Tendências Progressistas.

Os professores devem estudar e se apropriar dessas tendências, que servem de apoio para a sua prática pedagógica. Não se deve usar uma delas de forma isolada em toda a sua docência. Mas, deve-se procurar analisar cada uma e ver a que melhor convém ao seu desempenho acadêmico, com maior eficiência e qualidade de atuação. De acordo com cada nova situação que surge, usa-se a tendência mais adequada. E observa-se que hoje, na prática docente, há uma mistura dessas tendências.

Deste modo, seguem as explicações das características de cada uma dessas formas de ensino. Porém, ao analisá-las, deve-se ter em mente que uma tendência não substitui totalmente a anterior, mas ambas conviveram e convivem com a prática escolar.

Tendências Liberais - Liberal não tem a ver com algo aberto ou democrático, mas com uma instigação da sociedade capitalista ou sociedade de classes, que sustenta a ideia de que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade, tendo uma cultura individual.

Tradicional - Foi a primeira a ser instituída no Brasil por motivos históricos. Nesta tendência o professor é a figura central e o aluno é um receptor passivo dos conhecimentos considerados como verdades absolutas. Há repetição de exercícios com exigência de memorização.

Renovadora Progressiva - Por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, esta foi a próxima tendência a aparecer no cenário da educação brasileira. Caracteriza-se por centralizar no aluno, considerado como ser ativo e curioso. Dispõe da ideia que ele "só irá aprender fazendo", valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social. Aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma autoaprendizagem. O professor é um facilitador.

Renovadora não diretiva (Escola Nova) - Anísio Teixeira foi o grande pioneiro da Escola Nova no Brasil. É um método centrado no aluno. A escola tem o papel de formadora de atitudes, preocupando-se mais com a parte psicológica do que com a social ou pedagógica. E para aprender tem que estar significativamente ligado com suas percepções, modificando-as.

Tecnista - Skinner foi o expoente principal dessa corrente psicológica, também conhecida como behaviorista. Neste método de ensino o aluno é visto como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações. O professor é quem deposita os conhecimentos, pois ele é visto como um especialista na aplicação de manuais; sendo sua prática extremamente controlada. Articula-se diretamente com o sistema produtivo, com o objetivo de aperfeiçoar a ordem social vigente, que é o capitalismo, formando mão de obra especializada para o mercado de trabalho.

Tendências Progressistas - Partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação e é uma tendência que condiz com as ideias implantadas pelo capitalismo. O desenvolvimento e popularização da análise marxista da sociedade possibilitou o desenvolvimento da tendência progressista, que se ramifica em três correntes:

Libertadora - Também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, essa tendência vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido. Onde, para esse, o saber mais importante é a de que ele é oprimido, ou seja, ter uma consciência da realidade em que vive. Além da busca pela transformação social, a condição de se libertar através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Centraliza-se na discussão de temas sociais e políticos; o professor coordena atividades e atua juntamente com os alunos.

Libertária - Procura a transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário. Parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. Enfoca a livre expressão, o contexto cultural, a educação estética. Os conteúdos, apesar de disponibilizados, não são exigidos pelos alunos e o professor é tido como um conselheiro à disposição do aluno.

"Crítico-social dos conteúdos" ou "Histórico-Crítica" - Tendência que apareceu no Brasil nos fins dos anos 70, acentua a prioridade de focar os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, é necessário enfatizar o conhecimento histórico. Prepara o aluno para o mundo adulto, com participação organizada e ativa na democratização da sociedade; por meio da aquisição de conteúdos e da socialização. É o mediador entre conteúdos e alunos. O ensino/aprendizagem tem como centro o aluno. Os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), ideias como de Piaget, Vygotsky e Wallon foram muito difundidas, tendo uma perspectiva sócio-histórica e são interacionistas, isto é, acreditam que o conhecimento se dá pela interação entre o sujeito e um objeto.

Alguns dos principais expoentes da história educacional nacional e internacional debruçaram-se sobre a questão das tendências pedagógicas. Autores como Paulo Freire, Luckesi, Libâneo, Saviani e Gadotti, entre outros não menos importantes, dedicaram grande parte

de suas vidas a estudos que pudessem contribuir para o avanço da Educação, desenvolvendo teorias para nortear as práticas pedagógicas, objetivando melhorar a qualidade do ensino que é aplicado nas escolas. Essa é a função das tendências pedagógicas no universo educacional. O que se pretende neste trabalho é justamente trazer à tona essa questão, erguendo a bandeira das tendências pedagógicas contemporâneas, buscando, assim, contribuir para uma melhor assimilação delas por parte de alguns professores de escolas públicas.

A relação entre as tendências pedagógicas e a prática docente

As tendências pedagógicas são de extrema relevância para a Educação, principalmente as mais recentes, pois contribuem para a condução de um trabalho docente mais consciente, baseado nas demandas atuais da clientela em questão. O conhecimento dessas tendências e perspectivas de ensino por parte dos professores é fundamental para a realização de uma prática docente realmente significativa, que tenha algum sentido para o aluno, pois tais tendências objetivam nortear o trabalho do educador, ajudando-o a responder a questões sobre as quais deve se estruturar todo o processo de ensino, tais como: o que ensinar? Para quem? Como? Para quê? Por quê?

E para que a prática pedagógica em sala de aula alcance seus objetivos, o professor deve ter as respostas para essas questões, pois, como defende Luckesi (1994), "a Pedagogia não pode ser bem entendida e praticada na escola sem que se tenha alguma clareza do seu significado. Isso nada mais é do que buscar o sentido da prática docente".

Essas tendências pedagógicas, formuladas ao longo dos tempos por diversos teóricos que se debruçaram sobre o tema, foram concebidas com base nas visões desses pensadores em relação ao contexto histórico das sociedades em que estavam inseridos, além de suas concepções de homem e de mundo, tendo como principal objetivo nortear o trabalho docente, modelando-o a partir das necessidades de ensino observadas no âmbito social em que viviam.

Sendo assim, o conhecimento dessas correntes pedagógicas por parte dos professores, principalmente as mais recentes, torna-se de extrema relevância, visto que possibilitam ao educador um aprofundamento maior sobre os pressupostos e variáveis do processo de ensino-aprendizagem, abrindo-lhe um leque de possibilidades de direcionamento do seu trabalho a partir de suas convicções pessoais, profissionais, políticas e sociais, contribuindo para a produção de uma prática docente estruturada, significativa, esclarecedora e, principalmente, interessante para os educandos.

A escola precisa ser reencantada, precisa encontrar motivos para que o aluno vá para os bancos escolares com satisfação, alegria. Existem escolas esperançosas, com gente animada, mas existe um mal-estar geral na maioria delas. Não acredito que isso seja trágico. Essa insatisfação deve ser aproveitada para dar um salto. Se o mal-estar for trabalhado, ele permite avanços. Se for aceito como fatalidade, ele torna a escola um peso morto na história,

que arrasta as pessoas e as impede de sonhar, pensar e criar (Moacir Gadotti, em entrevista para a revista Nova Escola, edição de novembro/2000).

Desse modo, creio que seja essencial que todos os professores tenham um conhecimento mais aprofundado das tendências pedagógicas, pois elas foram concebidas para nortear as práticas pedagógicas. O educador deve conhecê-las, principalmente as mais recentes, ainda que seja para negá-las, mas de forma crítica e consciente, ou, quem sabe, para utilizar os pontos positivos observados em cada uma delas para construir uma base pedagógica própria, mas com coerência e propriedade.

Afinal, como já defendia Snyders (1974), é possível "pensar que se pode abrir um caminho a uma pedagogia atual; que venha fazer a síntese do tradicional e do moderno: síntese e não confusão". O importante é que se busque tirar a venda dos olhos para enxergar, literalmente, o alunado e assim poder dar um sentido político e social ao trabalho que está sendo realizado, pois, como afirma Libâneo, aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade, o que está em consonância com o que diz Saviani (1991): a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional.

Para Luckesi (1994), a "Pedagogia se delinea a partir de uma posição filosófica definida". Em seu livro *Filosofia da Educação*, o autor discorre sobre a relação existente entre a Pedagogia e a Filosofia e busca clarificar as perspectivas das relações entre educação e sociedade. No seu trabalho, Luckesi apresenta três tendências filosóficas responsáveis por interpretar a função da educação na sociedade: a Educação Redentora, a Educação Reprodutora e a Educação Transformadora da sociedade. A primeira é otimista, acredita que a educação pode exercer domínio sobre a sociedade (pedagogias liberais). A segunda é pessimista, percebe a educação como sendo apenas reprodutora de um modelo social vigente, enquanto a terceira tendência assume uma postura crítica com relação às duas anteriores, indo de encontro tanto ao "otimismo ilusório" quanto ao "pessimismo imobilizador" (Pedagogias Progressivistas).

Em consonância com estas leituras filosóficas sobre as relações entre educação e sociedade, Libâneo (1985), ao realizar uma abordagem das tendências pedagógicas, organiza as diferentes pedagogias em dois grupos: Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressivista. A Pedagogia Liberal é apresentada nas formas Tradicional; Renovada Progressivista; Renovada Não diretiva; e Tecniciста. A Pedagogia Progressivista é subdividida em Libertadora; Libertária; e Crítico-social dos Conteúdos.³

1.2 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA.

Paulo Freire é um dos grandes nomes da educação, seus trabalhos inauguraram novos paradigmas nesta área.

Ainda que as pessoas não se deem conta, as ideias Freirianas baseiam muitas ações em diversas atividades humanas e sociais. Então vamos entender como pensar a educação formal, inicialmente tão disciplinadora e verticalizada, sob a ótica da autonomia?

O Ministério da Educação (MEC) publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, desde 1998, documento que "constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras".

De acordo com este [Referencial Curricular](#), a autonomia é "a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro". Assim, o conceito avança muito além do simples autocuidado, isto é, da capacidade de vestir-se, calçar-se, alimentar-se etc.

Paulo Freire e a autonomia

O educador Paulo Freire, por sua vez, considera que a autonomia é a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado. E não descarta a responsabilidade do educador ao afirmar que este deve respeito à autonomia, à identidade e à dignidade do educando.

Para ele, a autonomia é o ponto de equilíbrio entre as vertentes de autoridade e de liberdade no processo educativo, de modo a legitimar cada uma. Em sua obra, consolida essa visão em seu último trabalho publicado ainda em vida: [Pedagogia da Autonomia](#).

A escola tradicional, quando se orientava por uma relação unilateral, onde o saber e a moral eram fornecidos pelo adulto, revestia o educador de uma autoridade intelectual e moral, cabendo ao aluno obedecê-lo. No entanto, quando se pensa em autonomia, a concepção de Paulo Freire é a de que "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa a principal concepção do autor.

Ao educador é requerido o aproveitamento das experiências das crianças e a criação de possibilidades, para que nelas desperte o autoconhecimento e se estimule a socialização. Para Paulo Freire, ainda, a educação é o meio de se promover a transformação da realidade.

E a construção de um tal conhecimento deve se dar em parceria com o educando, parceria que consolida a autonomia das partes. Desse modo, o educador é antes um facilitador no processo de aprendizagem.

O bom senso na educação de Paulo Freire

O educador, na escola de Freire, deve estar vigilante consigo mesmo e, a todo o momento, lançar mão do seu próprio bom senso na avaliação rotineira, por exemplo, dos excessos de formalismos nas relações com os alunos. É o bom senso do educador que fará o papel de seu próprio guia quando em situações pedagógicas conflituosas.

É, ainda, o bom senso do educador que o fará suspeitar de que, se a escola está engajada na real formação do educando, não pode estar alheia às condições sociais, culturais e econômicas do universo em que estão inseridos os seus alunos.

Desse modo, Paulo Freire indica que toda teoria precisa estar afinada com o exercício cotidiano do educador que, por sua vez, passa a ser uma referência para os alunos.

Paulo Freire, a autonomia e o aperfeiçoamento do educador

Segundo Freire, "a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente".

Considera que, assim como a Pedagogia da Autonomia dirigida ao trato com os educandos deve estar referenciada por experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade dos alunos, também o professor necessita autoridade e liberdade, embora não confundidas com autoritarismo e licenciosidade.

Por outro lado, uma permanente avaliação crítica do professor em relação à sua própria prática pode revelar-lhe uma necessidade de desenvolvimento de determinadas virtudes em si mesmo, a fim de viabilizar o exercício que o bem senso aponta, do respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando.

O educador, então, deve buscar se aprimorar em sua arte a fim de estar apto e à altura de sua missão. Eis que é imensa a responsabilidade do educador.

Para Paulo Freire, alguns saberes são requeridos para uma boa prática educativa:

- Ensinar exige rigorosidade metódica
- Ensinar exige pesquisa
- Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos
- Ensinar exige criticidade
- Ensinar exige estética e ética
- Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo
 - Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação
 - Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática
 - Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

Finalmente, há que se considerar que ao educador é indispensável gostar do que faz. Melhor ainda, deve amar o processo educativo do qual é peça essencial.

Ainda que as condições oferecidas ao exercício da educação estejam muito aquém, deve o educador reivindicá-las, de modo a torná-las uma realidade. Afinal, este é um dos principais objetivos do processo educativo: alterar a realidade.

Parafraseando Paulo Freire:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.⁴

2. ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO.

2.1 EDUCAÇÃO PARA O CONTROLE E PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, CULTURA E ORGANIZAÇÃO SOCIAL;

2.2 DESIGUALDADES SOCIAIS, A RELAÇÃO ESCOLA / FAMÍLIA / COMUNIDADE.

A sociologia é uma ciência que tem como proposta pensar sobre o homem e a sua interação, produzir conhecimento para pensar o processo social e como funciona esse processo social. Essa construção da sociedade.

Sociedade que se faz o tempo todo, que se modifica sem parar. Também surgiu da necessidade de se explicar os problemas sociais, as culturas existentes e as "diferenças".

Existem várias teorias que são utilizadas para tornar a sociedade melhor. De que forma como educadores podemos contribuir para educação, a educação está dentro da sociedade como um todo. Para que as teorias vão servir? Como essas teorias nos ajudariam, os teóricos servirão para dar embasamento, para pensar na realidade atual, como responder certos problemas que estão acontecendo.

A proposta do curso da disciplina é a interação, a troca. A teoria não serve de nada sendo apenas teoria, ela vai deixar de ser teoria quando nós implementarmos ela na nossa prática que é construída o tempo todo, no dia a dia, a partir da ação de cada um de nós, na prática pedagógica. No convívio social, tudo isso é construído e reconstruído o tempo todo.

A proposta é trabalhar alguns problemas educacionais brasileiros e como será feita essa discussão em outra ótica como um novo olhar. Ex: A democratização das escolas brasileira, todos tem acesso da mesma maneira? Com a mesma qualidade? Não! Por quê? A gente para e pensa porque não é da mesma forma, se questiona do porque é diferente?

Devemos ver esse problema luz, embasado em determinadas teorias, mas além das teorias deve haver discussões sobre os textos, as matérias que todos estão vendo.

✓ O papel da sociologia na realidade educacional brasileira.

✓ A discussão da realidade dos problemas que afetam a educação.

4 Fonte: www.colegioideiaba.com.br

Outro ponto importante é entender como a sociologia passa a fazer parte da realidade da educação brasileira, do currículo, dos cursos, tendo em vista sempre a democratização do ensino e da sociedade. Durante as aulas será visto como se deu o processo de construção da sociologia como ciência fundamental para se pensar em educação hoje, esse processo foi se construindo a partir de alguns autores como:

- ✓ Augusto Comte
- ✓ Émile Durkheim
- ✓ Karl Marx
- ✓ Max Weber

Esses autores trazem alguns conceitos como: poder, status, mobilidade, interação e outros mais.

A sociologia nasce enquanto ciência como uma tentativa de explicar as mudanças sociais, num momento de grandes mudanças sociais, marcado pela Revolução Industrial, Revolução Francesa e a Formação dos Estados Nacionais, a chamada **Modernidade**.⁵

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A Sociologia da educação é uma ciência produtora de conhecimentos específicos que levam a discussão da democratização e do papel do ensino, promovendo uma reflexão sobre a sociedade e seus problemas relacionados à educação. Seu papel é investigar a escola enquanto instituição social, analisando os processos sociais envolvidos, todas as mudanças ocorridas em nossa sociedade, trouxeram mudanças para a educação.

As teorias sociológicas fornecem alguns conceitos que servirão de embasamento teórico também para a sociologia da educação. [...] sociologia é uma disciplina potencialmente humanista porquanto pode aumentar a área de escolha que os homens têm sobre suas ações. Ela lhes permite localizar as fontes a que devem recorrer se quiserem mudar as coisas, e os meios necessários, dando ao homem, dessa forma, uma base científica potencial para ação, reforçando-o, em vez de constrangê-lo numa camisa de força do determinismo. (COULSON; RIDDELL, 1979, p. 123).

Os primeiros grandes sociólogos: a educação como tema e objeto de estudo

Entende-se educação como um caminho para propiciar o pleno desenvolvimento da personalidade, das aptidões e das potencialidades, tendo como fim último o exercício pleno da cidadania. De acordo com Tedesco (2004, p. 34), educação [...] é mais do que apenas a transmissão de conhecimentos e a aquisição de competências valorizadas no mercado. Envolve valores, forja o caráter, oferece orientações, cria um horizonte de sentidos compartilhados, em suma, introduz as pessoas numa ordem moral. Por isso mesmo, também deve dar conta das transformações que experimenta o contexto cultural imediato em que se desenvolvem as tarefas formativas, ou seja, o contexto de sentidos e significados que permite que os sistemas educacionais funcionem como meio de transmissão e integração culturais.

5 Fonte: www.pedagogiaonlinead.blogspot.com.br – Texto adaptado de Carlos Adriano

De acordo com Lakatos (1979, p. 23), a sociologia da educação “examina o campo, a estrutura e o funcionamento da escola como instituição social e analisa os processos sociológicos envolvidos na instituição educacional”.

Auguste comte:

Foi **Auguste Comte** (1798-1857) quem deu o primeiro passo e a quem é atribuído o uso, pela primeira vez, da palavra sociologia. É de Comte também a preocupação de dotar a sociologia de um método, preferencialmente alguma coisa bem parecida com os métodos usados pelas ciências naturais, para que não restassem dúvidas sobre o fato de ser ela uma ciência – a física social, como ele a definia inicialmente. Acreditava ser necessário que fossem elaboradas leis do desenvolvimento social, isto é, leis que deveriam ser seguidas para que a vida em sociedade fosse possível. Essa maneira de ver a sociedade (como alguma coisa passível de ser controlada apenas por normas, regras e leis) e a sociologia (como a ciência que se encarregaria de fornecer os instrumentos para isso), se dá no contexto do Positivismo. Comte priorizou a noção de consenso, que se apoiaria em idéias e crenças comuns, se não a todos, ao menos à maioria da sociedade, e na supremacia do todo sobre as partes.

Émile durkheim

Durkheim analisou as estruturas e instituições sociais, bem como as relações entre o indivíduo e a sociedade, analisando as novas relações de poder que se configuravam na Europa da sua época. Via a educação como um processo contínuo e como um caminho em direção à ordem e à estabilidade, conforme determinados valores éticos fossem passados. Dizia também que a sociedade é mais do que a soma de seus membros e que, portanto, deveriam ser analisadas suas interações e o sistema que daí se originaria. Enfatiza em sua obra que o comportamento dos grupos sociais não pode ser reduzido ao comportamento dos indivíduos que fazem parte desse grupo. Parte da noção de **fato social**, isto é, a maneira de pensar, agir e sentir de um grupo social, entendendo a sociedade como um conjunto de fatos sociais que só poderiam ser estudados se fossem tratados como coisas. Caracterizou o **fato social** como sendo comum a todos os membros da sociedade ou à sua maioria (**princípio da generalidade**); externo ao indivíduo, isto é, que existe independentemente da sua vontade (**princípio da exterioridade**); coercitivo, uma vez que acaba por pressionar os indivíduos para que sigam o comportamento esperado, estabelecido como sendo o padrão (**princípio da coercitividade**). Daí a possibilidade concreta que Durkheim percebeu de se poder tratar o fato social como “coisa”. Distingue dois tipos de sociedades, pautadas no que chamou de **solidariedade mecânica e solidariedade orgânica**, dependendo da intensidade dos laços que unem os indivíduos. Para ele, [...] as sociedades antigas apresentavam a divisão do trabalho fundamentada na solidariedade mecânica. Nesta, cada indivíduo conseguia realizar um conjunto de atividades [...] onde havia um pequeno número de habitantes e certa semelhança de funções [...] permitindo a um indivíduo ou a outro

executar tais ou quais tarefas devido à aproximação entre elas. (VIEIRA, 1996, p. 53). A sociologia da educação para Durkheim, seria um esforço [...] no sentido de refletir sobre os processos da ação educativa no intento de conhecê-los, explicá-los e exprimir a sua natureza, o que deve ser acompanhado pela observação histórica do seu processo evolutivo [...] e, tendo por base o conhecimento científico da sociedade e da educação, é possível encontrar caminhos para a tomada de decisões ou as reformas sociais. (TURA, 2002, p. 39)

Karl Marx (1818-1883) vê a sociedade como um todo composto de várias partes, como a economia, a política e as idéias (a cultura). Mas, para ele, a economia seria a base de toda a organização social e as explicações para os fenômenos sociais viriam do aprofundamento da análise econômica. Marx pensou de forma crítica sobre o Estado, que de alguma forma legitimaria a apropriação por uma minoria dos meios de produção, com o objetivo de explorar a força de trabalho do proletariado, classe que para Marx seria a classe revolucionária. Mas, para tanto, a classe operária deveria conhecer a si mesma em termos teóricos, ao mesmo tempo em que implementaria uma prática social que seria reflexo dessas escolhas conscientes. Parte da premissa de que é em torno da produção que a sociedade se organiza, sendo o homem o sujeito de sua própria história, a partir do trabalho e das atividades criativas que desenvolve. É pelo trabalho, segundo Marx, que o homem se constrói e é em torno da produção que toda a sociedade se organiza as condições de trabalho são determinantes. Entretanto, para que a transformação se realize, a partir da atuação do proletariado, é preciso que a prática seja orientada pela teoria. Daí a importância da sociologia para Marx.

De acordo com Costa (2005, p. 125), [...] Para Marx, a sociedade é constituída de **relações de conflito** e é de sua dinâmica que surge a mudança social. Fenômenos como luta, contradição, revolução e exploração são constituintes dos diversos momentos históricos e não disfunções sociais. A noção de classe social é fundamental na análise que Marx faz dos problemas oriundos, a seu ver, da nova ordem instaurada pelo capitalismo, pautada, segundo ele, na exploração da força de trabalho (**classe dominante – a burguesia – sobre classe dominada – o proletariado**). Para ele, a mudança social estaria relacionada com a luta de classes e os estudos sociológicos deveriam ter como objetivo a transformação social, que só aconteceria a partir da destruição do capitalismo e sua substituição pelo socialismo.

O **materialismo-dialético** propõe exatamente que sempre se procure perceber que de um embate, de um conflito, sempre surge alguma coisa nova e diferente daquelas que o originaram. A maneira como as forças produtivas e as relações de trabalho estão organizadas é o que mostraria como a sociedade se estrutura, uma vez que as forças produtivas compõem o que ele chamou de condições materiais de existência, constituindo-se nas mais importantes formas de relações humanas.

Diante de tudo isso, não é difícil imaginar como Marx via o processo educativo. Não acreditava na idéia de que a educação poderia ser a atividade que seria capaz de promover por si mesma a transformação que a sociedade necessitaria, segundo seu ponto de vista, [...] a atividade do educador era par te do sistema e, portanto, não podia encaminhar a superação efetiva do modo de produção entendido como um todo. O educador não deveria nunca ser visto como um sujeito capaz de se sobrepor à sua sociedade e capaz de encaminhar a revolução e a criação de um novo sistema. A atividade do educador tem seus limites, porém, é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se da história.

(KONDER, 2002, p. 19-20)

Max Weber (1864-1920) irá analisar a sociedade de seu tempo, quando o capitalismo se consolida como modo de produção, e travará um diálogo profundo com a obra de Marx, de quem discordará em muitos pontos. Partia do princípio de que, para entender a sociedade, era preciso entender a ação do homem, tentando compreender, explicar e interpretar o social em análises não valorativas, sempre considerando seu caráter dinâmico. Afasta-se de Marx ao explicar a sociedade a partir das relações estabelecidas pelos homens no capitalismo, e não apenas a partir da economia. Para ele, há vários grupos sociais em sociedades diferentes, com culturas diferentes e que devem ser consideradas, inclusive na ação educativa. Não nega a luta de classes, mas não enxerga aí todas as causas e/ou possibilidades de mudanças sociais.

Sua sociologia compreensiva tem como premissa básica que para entender a sociedade capitalista em seus sistemas sociais e intelectuais, seria necessário compreender a ação do homem em interação.

Pautado no recurso metodológico do tipo ideal, preocupava-se com o estudo da ação social e da interação, vista por ele como o processo básico de constituição do ser social, da cultura e da própria sociedade, sempre partindo de uma base teórico-metodológica consistente. É o pioneiro nos estudos empíricos na sociologia. Base da interação social, a comunicação é um aspecto fundamental do pensamento weberiano e exigiria a compreensão das partes envolvidas. Na medida em que há uma aceitação das semelhanças e diferenças entre os indivíduos, e uma certa padronização na forma de pensar e de agir a partir de valores e padrões que foram interiorizados, tem-se o equilíbrio social, objetivo maior a ser alcançado na vida social.

Assim, o importante para Weber é entender como e por meio de que tipo de relações sociais se mantém o modelo de sociedade e de que maneira os processos de dominação estruturariam a vida social. Considera que os valores cultivados pelo indivíduo dizem respeito ao seu lugar ideal na sociedade, à sua posição, e não apenas ao fato de ser ou não possuidor dos meios de produção.

Mas, talvez, a maior contribuição de Weber esteja no fato de que ele, por meio de suas análises da escola, trouxe para a sociologia da educação novos temas

para serem discutidos, muitos deles ainda bastante atuais, especialmente aqueles ligados com a questão da dominação e reprodução social.

E mesmo não produzindo uma teoria sociológica da educação, em muito contribui para a percepção do papel e da função da educação – os sistemas escolares e a ordem burocrática e das diferentes formas de acesso à educação; enfim o processo educativo, sua estrutura, funcionamento e ideologia.

As teorias sociológicas e a educação

Para **Gramsci**, por exemplo, a cultura seria o espaço no qual se travaria a luta de classes e, portanto, seria por meio de uma revolução cultural que se poderia mudar a estrutura da sociedade. Destaca, então, o papel fundamental que a escola e os intelectuais exerceriam nesse processo, estratégias para que o sucesso pudesse ser alcançado. Essa escola, que chamou de única (e unitária do ponto de vista do conhecimento) seria freqüentada tanto por operários quanto por intelectuais, todos recebendo uma formação profissional e a cultura clássica. Esse processo resultaria na formação do intelectual orgânico, comprometido com sua classe social e com um saber (erudito e técnico-profissional). Acreditava que somente dessa maneira não se teria mais a separação entre trabalho intelectual e trabalho material, possibilitando que esse intelectual fosse promotor da mobilização política que levaria à revolução cultural que, por sua vez, transformaria a sociedade.

Já **Althusser** identificava-se bastante com o marxismo, sendo, portanto, crítico do capitalismo e engajado com as questões do seu tempo e do seu país, especialmente o maio de 1968. Concorda, mas vai além de Marx ao discutir o conflito e fazer uma conexão entre a educação e o que chamou de aparelhos ideológicos de Estado, certos dispositivos que quando acionados tendem a manter as classes dominantes no poder. As instituições escolares seriam um desses aparelhos e funcionariam como aparelhos de reprodução e alienação, meios através dos quais o Estado exerceria o controle da sociedade, sem utilizar a violência e/ou a repressão, gerando e mantendo a reprodução social e submetendo o indivíduo à ideologia dessa classe dominante. A escola seria, então, o aparelho ideológico mais expressivo, até em função do tempo em que permanece “exposto” à sua influência. Quando esse processo não atinge seu objetivo, isto é, controlar os indivíduos, “modelando-os” para a vida em sociedade, entraria em ação. Um dos aparelhos repressivos do Estado é a polícia, feita, entre outras coisas, para conter qualquer manifestação de descontentamento e/ou resistência ao sistema. Na sua disciplina ou na sua prática pedagógica, já notou idéias e/ou atitudes preconceituosas? Como você lida com essas situações? Pense nisso!

A sociologia da educação no Brasil

“A educação não está deslocada de seu contexto social”

Vamos ver como se deu a institucionalização da disciplina (que foi dentro do processo do positivismo), como passou a fazer parte do currículo e por quê?

Em primeiro lugar aparecem os problemas educacionais, procurando soluções.

No início do século xx se inicia a caminhada da disciplina dentro das instituições educacionais, mas alguns problemas continuam até hoje, mas foram tratados desde o início, e de varias maneiras conforme o contexto histórico.

O positivismo^[1] encara todos os fatos como coisas, passíveis de serem analisados. A sociologia enquanto disciplina vai aparecer num contexto de inquietação social.

Dentro das transformações que a sociedade passa são momentos de mudanças sociais que o mundo do trabalho vai acontecer.

A uma distancia entre sociólogo e educadores, porque não é objeto dos sociólogos a educação, não buscava esse tema como objeto de estudo.

Na década de 50 e 60 momentos de industrialização, as grandes cidades sofrem transformações.

Nessa mesma década já se tem uma bagagem, mas nada voltado para os problemas da educação, tudo dentro da idéia de que o Brasil tinha de evoluir, se desenvolver.

A formação dos primeiros sociólogos dos anos de 1950 e 1960 vai ser muito importante, mas vai discutir muito pouco sobre temas como; repetência, evasão escolar. Nesse período vão ser discutidas as diferenças regionais, o Brasil tinha muitas particularidades conforme as regiões, e isso tinha de ser resolvido. Com isso surgem as superintendências regionais(Sudan, Sudene, Sudeco), que tinha a ideia de planejamento (investigar regiões)

Educação e desenvolvimento caminham juntos principalmente a partir de 1960.

A educação agora é vista como um tema e não mais como objeto

Os primeiros sociólogos dessa época vão pensar educação como algo que seja acesso a toda educação, como facilitar o acesso a educação.

O tema que não fugiu da educação era o analfabetismo, pois a preocupação principal ainda era muito pautado na economia.

Surge o Mobral, momento em que os militares na década de 64 tentam resolver esses problemas, mas o objetivo era apenas pra ensinar a ler e escrever, não tinha interesse de preparar o cidadão era apenas para instrumento para trabalho.

Uma nova preocupação do processo educativo só vai surgir na década de 70, vão começar a fazer relação entre nível de renda e reprovação escolar, ou seja, alguma coisa esta errada e não é o aluno, isso é revolucionário dentro da sociologia da educação.

Assim o tema evasão escolar, etc., vão passar a ser um tema efetivo, e vai dentro dessa perspectiva, vai dar um novo tratamento nesse questionamento.

Sociólogos vão ter preocupação com a democratização do estudo.

Dois franceses Bourdieu e Althusse- idéia de que a educação é um espelho da sociedade, se a sociedade é uma forma de inclusão a educação será também. Naquele momento era inquietante pensar em educação dessa maneira.

6

É um contexto que vai se transformando devagar até chegar em 1985- momento importante, período de abertura política, processo de redemocratização do país.

A sociologia adquire corpo, não aceitar mais que a evasão escolar não fosse tema que devessem ser tratados pelos governantes, etc.⁷

Educação e família

Educação □ educação é o conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito, que produzem instrução, polidez, cortesia. (definição de dicionário Priberam da Língua Portuguesa

<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=educa%C3%A7%C3%A3o>)

Família □ a definição de família no mesmo dicionário mencionado acima é muito mais complexa, mas em todas as menções, há a palavra "conjunto" ou "grupo"

(<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=fam%C3%ADlia>).

É exatamente essa diferença que propõe o texto. Enquanto se define **EDUCAÇÃO** de uma maneira fácil, a definição de **FAMÍLIA** é subjetiva, pois apesar de haver sempre uma relação entre pessoas, não se pode definir um estereótipo, uma vez que com o passar do tempo, a composição da família vem mudando. Não é mais somente pai, mãe e filhos, mas pode haver pai, avô, tia e filhos; filhos e avós; mãe, avô e filhos, enfim, há muitas variantes nessa composição contemporânea.

Inclusive, um dos dados que muito chama a atenção é o aumento do número de famílias que chefiadas por mulheres.

A família é uma instituição social fundamental e suas características influenciam em todas as demais instâncias da vida social.

Assim, podemos ver que o processo de socialização nunca termina e em cada momento da vida, o indivíduo recebe influência maior ou menor de um determinado agente desse processo. Sem que se perceba claramente, nesse processo, há sempre alguém que ensina e alguém que aprende e esta é a essência da **SOCIALIZAÇÃO**; por meio desta, o homem se faz ser social.

É com a família que se tem a chamada **SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA**, quando o indivíduo assimila valores, normas e expectativas de seu grupo social.

Mais tarde, a escola e outras instituições e/ou grupos de relacionamento dividem essa tarefa com a família, o que é conhecido pela sociologia como **SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA**.

É muito considerável lembrar-se da importância da família e da escola para a concretude da vida social e sua organização.

Na história da família vemos que seu **OBJETIVO**, inicialmente, era satisfazer as necessidades básicas do grupo social, mas aos poucos, assumiu outras funções,

7 *Fonte: www.pedagogiaonlineead.blogspot.com.br/
- Texto adaptado de Elizabeth*

como apoio à velhice, proteção da integridade física e moral do grupo, transmitir conhecimento e práticas acumulados pelo grupo aos mais jovens, ensinar, principalmente, normas, regras e valores que garantem a manutenção da sociedade.

A família **CONSTITUI-SE** de idéias, comportamentos e relações entre as pessoas. **ORGANIZA-SE** em torno de objetivos comuns que visam aos interesses do grupo, os quais mudam com o tempo.

Com o passar do tempo, a família conquistou uma coesão, a partir de uma rígida disciplina que respeitava a hierarquia etária e de sexo (normalmente o pai). Assim, estruturou-se, garantindo a sobrevivência e procriação do grupo, além de consumo, proteção. Atividades religiosas e culturais etc.

Podemos dizer que, a partir desse complexo de funções, construiu-se o ideal de família, hoje designada como "família tradicional".

Após a Revolução Industrial, dá-se uma nova organização de família, consolidando-se como lugar da afetividade, aumentando a privacidade com os novos espaços das casas, divididas em cômodos privativos. Daí dá-se a nova organização de família, acima citada, e uma revisão de suas funções.

Os historiadores conceituam família como **FAMÍLIA NUCLEAR** e **FAMÍLIA EXTENSA**.

* **FAMÍLIA NUCLEAR** □ é a família tradicional, constituída por pai-mãe-filho, geralmente, duas gerações.

* **FAMÍLIA EXTENSA** □ é a família constituída pelos mesmos elementos da família nuclear, acrescida de agregados de vários tipos, como avós, primos, empregados e outros.

Há muito tempo, a família nuclear tem sido o padrão ocidental encontrado.

Antigamente, as famílias eram compostas por mais de duas gerações. Após a Revolução Industrial, o que predominou foram os modelos **NUCLEARES PATRIARCAL**, que agrupava, apenas, duas gerações num mesmo domicílio – pais e filhos, sob a chefia do homem / pai.

Com a consolidação do capitalismo, houveram muitas mudanças na sociedade que se refletiram em todos os setores da vida social. A família passa a ver alteradas algumas de suas funções; deixa de ser uma unidade de produção. A grande mudança leva a família a ser uma família conjugal, afirmando a vida doméstica, o que faz surgir uma disciplina na vida da família.

A **EDUCAÇÃO** deixa de ser uma atribuição exclusiva da família e passa a ser atribuição, também, das escolas e outros agentes, de socializar seus membros.

Educação e família no Brasil

No Brasil, segundo alguns estudiosos como Gilberto Freyre, há a predominância da família patriarcal, desde o Brasil-Colônia, no Império e até a atualidade.

Mas há estudiosos que discordam, dizendo que, particularmente São Paulo, assim como em outras regiões do Brasil (como a região Sul), havia muito mais famílias nos moldes da "família nuclear".

***Família Patriarcal** □ é aquela em que há mais de duas gerações convivendo juntas e respeita-se uma hierarquia etária e de sexo (o pai).

***Família Nuclear** □ Pai-mãe-filho. Duas gerações convivem juntas, apenas.

As transformações verificadas nos dias atuais denotam que há diferença no modelo familiar apresentado por Gilberto Freyre em "Casa-Grande e Senzala", que afirma que o modelo da família brasileira é o patriarcal.

Outros estudiosos questionam tal afirmação uma vez que em SP e outros Estados do Brasil, como mencionado acima, o modelo mais encontrado é o da "família nuclear".

Assim, essas transformações apontam para mudanças não só na estrutura familiar, mas também para novos valores e atitudes que tornam a família mais democrática, e em que, também, a figura paterna não é tão imperativa e autoritária como antes.⁸

Educação e família

Educação e família é um agente de socialização que tem como objetivo principal a transformação do homem biológico em um ser social.

Esse processo nasce quando o bebê nasce à família vai desenvolver um papel importante.

Socialização é tomar uma pessoa capaz de viver em sociedade.

Família é uma idéia, é um modo de ordenar a vida social. Os homens se organizam de várias formas e uma delas é chamada de organização familiar.

As transformações da família vem acontecendo há muito tempo. A idéia que se tem de família não é o mesmo dos anos passados.

O objetivo inicial a família era para suprir a necessidade básica do grupo. Exemplo; econômica, e em outra parte garantir uma velhice tranqüila.

Família não é concreta. É uma ideia, comportamento e relações entre as pessoas. Essa família vem se transformando mostrando um perfil diferencial, principalmente no Brasil.

Hoje existe uma forma de família nova, exemplo; o quanto cresce o numero de famílias chefiadas por mulheres. Esse fato traz consequências em vários aspectos no âmbito familiar.

A família pode começar a ter nova funções, que antes era apenas de transmitir regras, etc. Ela vai acompanhando a sociedade e se conciliando ao longo do tempo.

Antes tinha uma mistura da população entre o local de trabalho e moradia. A partir da Revolução Industrial muda, a família vai querer seu canto, separar ambiente de trabalho e casa, ou seja, o público separa do privado.. Isso muda a noção de família

Sendo assim a família passa a ser uma lugar de privacidade e efetividade. Dando a ideia de "lar".

O conceito de família seria um grupo de pessoas ligadas por laços de casamento e/ ou efetivos, por consanguinidade ou adoção, constituindo um único lar... Onde seus membros interagem uns com os outros, através de seus papéis de pai, mãe, marido, esposa, filho e filha, e relacionam-se com os demais grupos da sociedade.

8 *Fonte: www.pedagogiaonlinead.blogspot.com.br
- Texto adaptado de Liliane*

Com esse avanço da privacidade vai aparecer nova forma de organização que vai chamar família nuclear que vai se contrapor com a família extensa.

Família nuclear- pai, mãe e filhos.

Família extensa- crescida de agregados, agregando outros níveis de parentesco.

O modelo ocidental é a família nuclear. A família de agregados tende a desaparecer, pois não tem como todas as pessoas se instalem juntos, principalmente por questão de espaço.

Sempre a uma figura central no núcleo familiar que pode ser a mãe (matrilínia) e o pai (patrilínia). O núcleo patrilínia, é o mais comum no caso brasileiro. E foi se consagrando como modelo. (diz Gilberto Freyre).

A sociedade brasileira passa por muitas transformações e de certa forma refletem e espelham no que acontecem no mundo inteiro. Com as mudanças ocorridas vão se refletir também na educação, a família vai dividir com a escola o processo de socialização.

No começo do século XX começa a divisão do papel com a escola, vai passar a determinar de que maneira a educação vai ser vista. Onde dessa forma cria a crise de identidade de família.

Dentro da ideia de Gilberto Freyre ao longo do tempo, com as mudanças essa família se torna mais aberta para distorções, e é difícil encontrar uma família onde aceita o que o outro fala ou pensa.⁹

Escola como instituição social

ESCOLA = AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO, dentro desta socialização a escola foi modificada e analisada.

COMO SE MODIFICOU?

Não houve outra alternativa, a não ser modificar a forma como a escola trabalha e estabelece seus vínculos e relações com os seus clientes diretos e indiretos para que a instituição não apenas sobreviva, mas também para que ela se revigore e demonstre estar preparada para os desafios do novo milênio que começou há pouco.

A reformulação/reestruturação das escolas pede, portanto, a atualização de suas práticas, projetos pedagógicos, estruturas de funcionamento, materiais e equipamentos, planejamentos, currículos e, diga-se de passagem, até mesmo da postura assumida pelos profissionais que atuam nas escolas.

Num primeiro momento, por exemplo, é de essencial importância compreender os novos tempos e como as pessoas com as quais lidamos se modificaram em função do contexto atual. Globalização, novas tecnologias, integração de mercados, políticas públicas, questão ambiental, regionalismos, educação permanente, acirrada competição nos mercados internacionais e outras temáticas não podem passar despercebidas pela escola.

⁹ Fonte: www.pedagogiaonlinead.blogspot.com.br
- Texto adaptado de Elizabeth

Discutir as ideias e produzir um roteiro é etapas importantes do processo de criação.

Globalização, novas tecnologias, integração de mercados, políticas públicas, questão ambiental, regionalismos, educação permanente, acirrada competição nos mercados internacionais e outras temáticas não podem passar despercebidas pela escola.

Sabemos da intensa, acelerada, vívida e, por vezes, dolorosa metamorfose pela qual passa o mundo. Assistimos televisão, nos plugamos na rede mundial de computadores, lemos jornais e revistas... Estamos atualizados quanto à informação, mas que uso fazemos de tudo aquilo que ficamos sabendo?

Por exemplo, uma das constatações de pesquisadores dos mais diversos países, inclusive do Brasil, refere-se ao fato de que as novas gerações de habitantes do planeta são eminentemente visuais.

ESCOLA = Objeto de socialização junto com a família vai ensinar os valores culturais, institucionais que são passados de geração para geração, a partir do século XVII inicia-se o processo de aprendizagem formal (Escola), Ex. Escola adota métodos, escolhe currículo, cria um regimento, normas, regras e um sistema de avaliação.

PROCESSO DE INDIVIDUALISMO

O **individualismo** reflete o estilo de vida urbano. Esse processo vai ter início com o crescimento da cultura urbana, as pessoas deixaram suas casas para ir para a cidade grande. O individualismo nas culturas se torna cada vez mais importante para entender o funcionamento do mundo contemporâneo; por este motivo cada vez mais antropólogos contemporâneos têm tomado essa perspectiva como estudo das sociedades, já que é uma das formas de retratar mais adequadamente a complexidade das relações atuais. Pois, como diz Velho, a sociedade moderno-contemporânea é cheia de heterogeneidade e variedade de experiências e costumes. Perspectiva de "Individualismo e Cultura".

Falando de um crescente individualismo na sociedade contemporânea, cabe, aqui, fazer uma ressalva e distinguir os significados dos termos *individualismo* e *individualidade* no contexto geral, para que não haja confusões. Segundo o dicionário Aurélio, o **termo individualidade** serve para caracterizar o que constitui o indivíduo; o caráter especial ou particularidade que distingue uma pessoa ou coisa; e pode significar, no sentido figurado, personalidade.

O **individualismo**, por sua vez, se trata da existência individual, do sentimento ou conduta egocêntrica. Cabe aqui também completar a sequência de termos que estão inseridos neste contexto, começando por aquele que é raiz e dá origem aos outros termos, trata-se da noção de indivíduo. Indivíduo significa indiviso; o exemplar de uma espécie qualquer, orgânica ou inorgânica, que constitui uma unidade distinta; a pessoa humana considerada em suas características particulares, criatura; pessoa qualquer; sujeito, cidadão. O termo individual é relativo a indivíduo; peculiar a, ou executado por uma só pessoa. Individualizar é o caráter de tornar (-se) individual.

QUESTÕES DO PÚBLICO E DO PRIVADO

A tendência é o espaço público decrescente diante da família. A tendência é o poder público de crescer em prol da família formalizada.

O individualismo leva a essa privacidade. A formação da personalidade do indivíduo está sendo priorizada, é a escola voltada para a formação do indivíduo e esta formação só cresce.

ESTÉTICA DA APARÊNCIA

As pessoas julgam pela aparência, e não pelo que elas são.

PRIVADO

O **privado** é ela mesmo sem ser personagem sem máscara.

E o que é o Público?

PÚBLICO

Elementos fortes da cultura urbana, vida diferente enquanto eram rurais, transformação importante para o mundo.

Atualmente, percebe-se uma alteração nas relações **sociais** no **campo** acerca do papel da educação escolar, na gestação de um novo projeto de modernização uma construção histórica que foi adquirindo vários sentidos até fixar-se no século XIX, como uma nação-Estado. São novos valores que se vêem o mundo com novos desafios (professor). Envolve, ainda, a idéia de um corpo político e social que se estabelece, a partir de um centro de poder, que congrega os seus habitantes – cidadãos – em torno de alguns mesmos valores em função da desintegração das redes de comunidades existentes anteriormente, vêem-se obrigados a criar um outro sistema de integração que lhes garanta o mesmo sentimento de pertencimento de antes. Nesse sentido, a nação também pode ser vista como um espaço de socialização. Como um “pequeno mundo” onde os indivíduos são educados a partir de certas regras de comportamento que expressam as formas de pensar, sentir e agir desse “mundo” a que pertencem. Necessário salientar que a nação-Estado, ao pretender legitimar uma dada construção social da realidade consolida-se, pelo menos, em dois níveis: a) através da criação de um corpo político-burocrático que, paulatinamente, materializa um projeto nacional, que é tecido em função da correlação de forças entre as frações e os grupos sociais dominantes, e entre esses e o Estado; b) por meio de um pensamento social elaborado pelas elites intelectuais, que fabricam diferentes versões a respeito da identidade nacional, o que implica afirmar que esses dois níveis de análise não se opõem, mas apenas procuram entender como a nação forja o seu destino.

A SOCIEDADE MUNDO

Inovações tecnológicas e reflexões na sociedade, novos ritmos de trabalho, novos relacionamentos.

MARGARETH RAGO

O processo de racionalização da sociedade, as formas de ver a sociedade com a forma racional. Mas das **formas** pelas quais a **sociedade** moderna procura “corrigir” aqueles que se “desviam”.

A **educação**, portanto, também passa pela prática, pelo trabalho e, assim, é, enfim, uma “**racionalização** de métodos e de operações”. Vai mudar não só o padrão de referencia no qual se espelha, forma de ver o mundo urbano, que quebra a produção, **educação** e **racionalização** tem a ver com progresso. A **racionalização** também seria capaz de tornar a escola produtiva e eficiente.

FORMAS DE SOCIABILIDADE

São formas em que as pessoas se interagem umas com as outras.

Ex.: restaurantes, espaços de lazer e sociabilidade, o indivíduo opta pelo que ele quer.

E quais são esses valores?

A cultura moral e social impõe esses valores.

FALTA DE VALORES

Não é possível!

A sociedade não existe sem a base, a inversão de valores preocupa os educadores e esta falta de valores é típica e moral.

VALORES ÉTICOS E MORAIS

Esses valores éticos e morais são cobrados o tempo todo, porém, não se pode perder de vista. O que é melhor ou pior, tudo é relativo.

SOLIDARIEDADE

Aparece no século 17,18 e19 como valor a ser respeitado e mantido, porque, garante à base ética e moral, a contrariedade se contrapõe.

Ética
REGRAS
COSTUMES
VIRTUDES
HÁBITOS

A Ética seria produto das Leis erigidas pelos costumes e das virtudes e hábitos gerados pelo caráter individual dos indivíduos. Existem, pois, condicionantes internos (caráter) e externos (costumes) que determinam a conduta do indivíduo **Todavia, a boa conduta poderia ser também determinada pela educação:**

Fornece as regras e ensinamentos morais aos indivíduos;

Orienta os juízos e decisões dos homens no seio da comunidade;

Transmite valores acerca do bem e do mal, do justo e do injusto;

Constitui-se como elemento fundamental para a construção da sociabilidade;

A educação estaria, por conseguinte, na base do esforço para fazer do indivíduo um homem bom e do sujeito, um cidadão exemplar.

A formação moral dos indivíduos serve também de auxílio à formação do cidadão em sua dimensão política. Hoje, podemos dizer que há uma distinção entre ética e moral.

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

A escola como organização tem um recurso teórico interessante é uma organização complexa que tem aspecto importante que é os objetivos comuns.

CONCEITO DE CULTURA = Pode ser colocado na escala que pode ser vista como cultura homem consciente, autônomo intelectual fortalecendo o pensamento crítico.

O ALUNO PRECISA DE LIBERDADE PARA APRENDER

E respeitar a individualidade é fundamental, a escola não pode ser uma máquina, porque lida com o ser humano.

A partir desta perspectiva se vê a escola como mudança, uma flexibilidade, a cultura e simbólica fazendo a diferença, no processo no meio é uma instituição de mudanças e mesmo assim têm conflitos, esses conflitos devem ser vistos como algo a se acrescentar.

TIPO PARTICULAR DE PROFISSIONAL

O professor é o profissional diferente porque lidamos com formação e nos dá um caráter. A escola precisa ser reavaliada o tempo todo, para acompanhar as modificações da sociedade.

O PROFESSOR NA ATUALIDADE

Anos atrás havia falta de valores, hoje se tenta passar para o aluno valores, no respeito independentes de sua religião, classe social, valores à diferença. Se excluirmos esses valores a escola perde seus valores de aprendizado e entendimento cultural, moral.

O professor é um mediador de conhecimentos, e a função do professor é mediar, gerar, possibilidades para nossos alunos crescerem.

A escola e o controle social

Controle social é um conjunto heterogêneo de recursos materiais e simbólicos disponíveis em uma sociedade para assegurar que o indivíduo se comporte de maneira previsível e de acordo com regras e preceitos vigentes.. Esse controle social é importante na educação pra ver como a escola enquanto instituição funciona.

A sociedade precisa de normas e regras para convivências com os indivíduos, onde essas regras vão ser construídas da partir do momento que determinados valores passam a ser importantes para a organização daquela sociedade ou grupo social.

Para que isso funcione foi criado um mecanismo de controle. O controle social é uma relação de "poder", pois nem todos podem exercer esse controle. Entra o controle social no momento em que cada indivíduo deve desempenhar seu papel para o funcionamento perfeito da sociedade.. Existem instituições encarregadas pra exercer esses controles.

Padrões de comportamento surge a partir do momento em que os valores vão ser obrigatórios, e que são aceitos pela sociedade ou não.

O comportamento seria um conjunto de atitudes e reações que tem o indivíduo em face e em relação ao seu meio social. O indivíduo pode não aceitar certos padrões impostos, que é o que se chama de comportamento desviante.. Esses padrões sociais de comportamento são construídos socialmente.

Através do controle social é que a sociedade vai ter seus vários agentes de socialização, e a escola é um deles que vai gerar mecanismo a adotar aquele comportamento com modelo aceito..

Um dos mecanismo mais utilizados pela sociedade é a persuasão e a coerção e uma das maneira mais utilizadas para exercer essa persuasão e coerção são os meios de comunicação de massa.

O controle social pode ser negativo, positivo, formal, informal, interno e externo.

Alguns teóricos trabalhou mais a questão da transformação social, sendo eles: Karl Marx, Pierre Bourdieu, Michael Foucault, Segundo Freud.¹⁰

A escola e o desvio social

Definição:

Desvio social ou comportamento desviante define-se aquele cujo comportamento não correspondeu ao esperado pelo grupo social.

Fatores facilitadores do desvio social:

- ✓ Falha no processo de socialização
- ✓ Sanções fracas
- ✓ Não compreensão das normas sociais
- ✓ Execução injusta ou corrupta da lei

Devemos observar que o fato de existir um conjunto de punições e sanções não é suficiente para garantir que não haja desvios de comportamento na sociedade. Seria interessante se os códigos de postura instituísssem recompensas para os casos de conformidade, o que deveria ser vir de motivação para os indivíduos, mas não seria suficiente, uma vez que se observa que a maioria das pessoas que apresentam desvio de comportamento, tem como objetivo romper com a ordem preestabelecida. Esse rompimento pode estar relacionada com o desejo de mudança ou até mesmo a transformação da sociedade em que vive.

Nem todos os comportamentos que desafiam a ordem estabelecida, podem ser definidos como desvio social. Para se caracterizar desvio, é preciso que o indivíduo apresente um comportamento que infrinja alguma norma ou regra aceita pelo seu grupo social.

As teorias sociológicas do desvio podem ser agrupadas em três correntes:

✓ **Regulação Social** – Considera a oposição entre os desejos e as pulsões individuais e as regras impostas pela sociedade;

✓ **Contradição Social** – De acordo com essa teoria, a motivação para o desvio é um produto social, não aceita a ideia de que essa motivação estaria inscrita na natureza humana;

✓ **Cultural** – Onde pode haver conflito entre o que o indivíduo interioriza como sendo as normas do seu grupo e as normas legais dominantes da sociedade.

10 Fonte: www.pedagogiaonlineead.blogspot.com.br/
- Texto adaptado de Maria Lima

Comportamento Desviante:

A ideia de comportamento desviante deve ser analisada a partir dos valores da própria sociedade que estabeleceu o padrão a ser seguido. O que é considerado desvio social para um grupo, pode não ser para o outro. E só é considerado desvio quando for não majoritariamente aceito pela sociedade.

Em todas as sociedades são criados grupos de regras a ser seguidas, e são criados mecanismos de controle para garantir que assim aconteça, e sanções para o caso de rompimento. Quem não aceita a imposição das normas e adota um comportamento de transgressão, passa a ser marginalizado pela sociedade. Mas deve-se lembrar que pode tratar-se de um indivíduo que está tentando mudar, transformar a sociedade em que vive. E em alguns casos, basta apenas orientá-lo para que deixe de apresentar o comportamento indesejado. É preciso tomar cuidado para não olhar para todo e qualquer comportamento desviante, como algo ruim ou negativo, pode perfeitamente ser o prenúncio de alguma coisa nova, e que se mostrará melhor para o grupo.

QUAIS OS DOIS PRINCIPAIS AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO?

A FAMÍLIA E A ESCOLA

O PAPEL DA ESCOLA

Exercer a reeducação, realizar uma ação corretiva, e transmitir às gerações mais novas, a noção do que é e do que não é socialmente aceitável. Daí pode-se retomar a ideia da escola como sendo uma instituição de controle social.

CONFORMIDADE / CONFORMISMO

Conformidade: é agir de acordo com as normas estabelecidas pelo meio social, ou o regimento escola, por exemplo.

Conformismo: Aceitação de todas as regras, sem questioná-las. Isso gera a alienação e pode levar ao imobilismo. (pessoa que não age, não pensa sobre o mundo que o cerca)

Na vida escolar, deve-se recorrer ao regimento para deixar claro aos alunos, desde o primeiro dia, qual é o padrão de comportamento esperado, sob pena de vir a sofrer com as consequências de um eventual comportamento inadequado.

Considerando que o processo de socialização é importante na internalização dos padrões aceitáveis de comportamento de um grupo, pode-se imaginar que essas mudanças de alguma maneira tenham gerado dificuldades, afetando o grau de conformidade desse grupo. Quando a família enfraqueceu como agente principal de socialização, foi inevitável que o controle social passasse também a ser exercido pela escola, abrindo espaço para o surgimento de novas necessidades sociais, novos valores, novas normas, novas ideologias e novos padrões.

Muitos jovens tornam-se seres antissociais desafiadores da escola e da sociedade. Mas não há dúvidas de que ocorrem mudanças na vida desses jovens, quando são acolhidos pela escola, e suas necessidades mais prementes são atendidas. Quando eles percebem que estão sendo vistos e ouvidos, os comportamentos desviantes tendem a desaparecer dando lugar a atitudes produtivas e transformadoras

A escola precisa desenvolver habilidades diversas em seus alunos, para que eles tenham mais condições de socializar-se no grupo e na sociedade.

MUDANÇA SOCIAL

Transformação social, mudanças, o dinamismo do social-significa que só o homem tem a possibilidade de mudar o meio que vive, necessidades, ambientes, etc.

Características das mudanças sociais

1-mudanças sociais temporários

2-mudanças sociais permanentes

3-mudanças sociais coletivas

Mudanças sociais alteram a estrutura social, as mudanças sociais mudam história do grupo ou de toda a humanidade, as mudanças sociais reforçam o papel de sujeito da história do homem, nos somos os agentes da nossa história, as mudanças sociais são localizadas e mapeadas no tempo, significa conduzir de adequar rupturas mudanças.

Causas das mudanças sociais originam de fatores tanto externos quanto internos.

Fator externo ligado transformar num todo ou num grupo.

Fator interno ligado a anseios a não aceitação, se rebelam, transforma

Fator determinante vai ver quatro deles.

Fatores determinantes geográficos, impostas pela natureza onde o grupo vivia, condições geográficas, local onde vivia, que gera mudanças.

Fatores determinantes biológicos, história da humanidade como acontece acompanha através da história.

Fatores determinantes sociais, grandes revoluções, guerras.

Fatores determinantes culturais, movimentos culturais geram o tipo de sociedade outra forma de organização social.

Perceber qual a fonte dessas mudanças, da onde vem o extremo inicial para acontecer o impacto na vida social, tentar perceber igual a direções vão essas mudanças num todo, se ela pode ser controlada, freada ou acelerada se necessário através da mudança social e de sua ação sobre a educação, tem pessoas mais capacitadas para críticas social e para a promoção de outras mudanças.

Conflitos ter um aspecto de transformar uma mudança benéfica.

Fatores determinantes-promotor de mudanças sociais podem ser conflitos, garantir à estabilidade a sociedade.

Significa momento de ordem pode ser fraquejada ou questionada mais não necessariamente mudada, pode ser uma troca de ideias, a mudança é benéfica quase sem aspecto de não corresponder os interesses, gerar conflitos.

Sociedade moderna aberto a mudanças, qualquer o temor perde o ponto de equilíbrio gera o conflito para já trazer harmonia ou resgatar a estabilidade.

Como fica a educação nesse processo –ação pedagógica e a mudança social a educação deve ser analisadas dentro de um contexto, se mudar o contexto então se mexe na educação.

A formação dos alunos críticos mais desenvolvidos, prepara para a vida social, agentes promotor da mudança social.

Educação e escola - difundem novos valores, novas aliados padrões de comportamentos, altera funções.

O homem é o sujeito da mudança da sua própria história tem o potencial de transformar a educação, objetivo transformar o cidadão crítico e consciente - forma de fazer isso -a busca do auto conhecimento, colaborar com os problemas na sala de aula o desenvolvimento deles formação, cultura, não só consumismo, construir a cidadania, mudanças sociais voltada para o bem da coletividade como um todo ,a mudança social significa evolução social, avanços ou adaptações como devemos reagir com as mudanças.¹¹

Estratificação social

Quando se fala em estratificação social se está falando da diferenciação de formas hierárquicas de indivíduos e grupos em posições (status), estamentos ou classes.

A estratificação social pode ser feita através de:

a) **Castas** compostas de um número muito grande de grupos hereditários. Os papéis das pessoas na sociedade são determinados por sua ascendência (posição que os pais ocupavam na sociedade). Esse é um modelo de estratificação que não apresenta nenhuma possibilidade de mudança de posição social, por isso é chamado de fechado, pois a pessoa que pertence a uma casta só se pode casar com um membro da mesma casta. Ex. na Índia a estrutura de castas tem natureza religiosa.

b) **Estamentos**: constituem uma forma de estratificação social com camadas sociais mais fechadas do que as das classes sociais e mais abertas do que as das castas, motivo pelo qual é chamada semi-aberta, ela na verdade é estática não muda, se você fazia parte da burguesia morreria burguês. Os Estamentos são reconhecidos por lei e geralmente ligados ao conceito de honra, ou seja, o prestígio é o que determina a posição da pessoa na sociedade. Ex.: a sociedade medieval.

c) **Classes**: constituem uma forma de estratificação social onde a diferenciação entre os indivíduos é feito de acordo com o poder aquisitivo. Não há desigualdade de Direito, pois a lei prevê que todos são iguais, independente de sua condição de nascimento, mas há desigualdade de fato, como é facilmente perceptível por todos. Ex.: as sociedades Capitalistas.

-- Resumindo uns mandam e outros obedecem --

11 Fonte: www.pedagogiaonlinead.blogspot.com.br -
Texto adaptado de Mirian

Formas de estratificação social

A estratificação social indica a existência de diferenças, de desigualdades entre pessoas de uma determinada sociedade. Ela indica a existência de grupos de pessoas que ocupam posições diferentes.

São três os principais tipo de estratificação social:

Estratificação econômica: baseada na posse de bens materiais, fazendo com que haja pessoas ricas, pobres e em situação intermediária;

Estratificação política: baseada na situação de mando na sociedade (grupos que têm e grupos que não têm poder);

Estratificação profissional: baseada nos diferentes graus de importância atribuídos a cada profissional pela sociedade. Por exemplo, em nossa sociedade valorizamos muito mais a profissão de médico do que a profissão de pedreiro.

Os sistemas sociais mais conhecidos quando se fala em estratificação são a escravidão, as castas e os Estados, que se constitui na divisão da população por meio da lei, e a estratificação baseada nas diferenças de classes sociais

Mobilidade social

Mobilidade social - movimento que o indivíduo ou grupo faz na escala social (sistema de estratificação), troca de posição na estrutura social. A sociologia ao analisar identifica que o indivíduo pode mudar a sua posição de forma ascendente ou descendente, tendo uma mudança no seu status social ao longo da vida

Ao contrario de outros sistemas de estratificação social, a sociedade capitalista possibilita alterações na posição social de um indivíduo ou grupo, porém alguns obstáculos podem dificultar ou impedir esse movimento um obstáculo pode ser a dificuldade de acesso a educação.

Na era moderna os valores liberais transformaram o conceito de mobilidade social com fins políticos em nações democráticas.

O espaço social é constituído pelo homem biológico que se transforma em homem social, criando a natureza humanizada. A distância e a posição social ocupada na organização social ajudam a medir se há ou não possibilidade de mobilidade social.

As coordenadas sociais ajudam no processo de identificação da posição social e apontam as possíveis mudanças. Como no caso das relações de parentesco, da raça, etnia, nacionalidade, posição econômica, ocupação, partido político, sexo, idade, religião e educação, são fatores importante e devem ser levados em conta por que cada um pode ajudar ou atrapalhar o processo de mobilidade social que ocorre se o indivíduo enriquece ou empobrece.

Tipos de mobilidade social

A mobilidade social é algo dinâmico, pode ser muito bom conforme o tipo de mobilidade. Quando a situação econômica ou social permite maiores condições para que a mobilidade social aconteça, quando é verticalmente ascendente a sociedade ganha e são diminuídas as desigualdades sociais.

Mobilidade vertical ascendente: o indivíduo sobe na escala social ou classe social (enriquece)

Mobilidade vertical descendente: queda de posição na escala social ou classe social. (empobrece)

Mobilidade horizontal: mudanças de posição dentro da sua classe social.

Intergeracional: os filhos ocupam melhor ou pior posição que seus pais

Intrageracional: posições ocupadas pelo indivíduo ao longo de sua vida

Nas sociedades antigas as possibilidades de mobilidade social eram escassas e limitadas. Por exemplo, quando alguém se tornava feiticeiro em sua tribo, ascendia socialmente e ganhava prestígio e respeito. Nos dias atuais as sociedades industrializadas e urbanas são mais heterogêneas.

Quanto mais aberta à democracia, mais facilidade de ascensão social oferece, isso não impede que as oportunidades sejam desiguais, principalmente ao se tratar de mobilidade vertical ascendente.

Quem já nasce numa posição social privilegiada tem facilidade ascender; o indivíduo da classe dominante social, política e economicamente tem acesso a educação formal e plena e exerce o poder local por conta de riqueza, educação e prestígio social.

A revolução técnico - científica gerou a necessidade de novas profissões para atender as inovações tecnológicas, agora é preciso de trabalho qualificado de nível médio e nível superior, favorecendo a mobilidade social vertical. Na medida em que o indivíduo se especializa aumenta suas chances de ascensão social, mudando sua posição na estrutura social.

O Estado pode colaborar com o processo de mobilidade social por meio da ampliação das políticas públicas voltada para área social ou por medidas econômicas. Nas histórias do Brasil houve momentos que para se equilibrar a economia foram criados planos econômicos para mudar a economia do país e trazer benefícios para população, porém na maioria das vezes houve o empobrecimento da população gerando uma mobilidade descendente.

Quando chega a crise no país acontece uma queda de ritmo da mobilidade social, o que agrava a estratificação e dificulta a mobilidade o que pode comprometer a ascensão de uma geração inteira. O resultado é o aumento de desigualdade social, quanto mais baixo na pirâmide social mais dificuldade de ascender verticalmente e assim as desigualdades se mantêm. Há os casos em que a mobilidade social ocorre no interior de um grupo ou uma sociedade, mas o que acontece é que poucos sobem muito e muitos sobem poucos, agravando ainda mais as disparidades sociais então os ricos ficam mais ricos e os pobres perdem mais poder aquisitivo.

Educação como fator de mobilidade social.

A sociedade contemporânea tem características relacionadas às novas formas assumidas pelo trabalho a alta competitividade e exigência de qualificação da mão de obra faz com que a educação se ajude a alcançar

uma formação diferenciada e atualizada. A educação é uma despertar de talentos que podem contribuir para as atividades econômicas do país e para a mobilidade social.

Não se questiona mais a educação ao se influenciada pelo aspecto econômico da sociedade, indivíduo terá um tipo de educação de acordo com a posição que ocupa na sociedade.

Na sociedade capitalista industrial urbana, a educação pode funcionar como via de ascensão social. Por meio da educação e boa formação escolar é possível mudar de posição na escala social (vertical ascendente), a posse de um diploma e conhecimento faz com que o indivíduo alcance outras posições no sistema de estratificação. As famílias mais pobres vêm na educação a oportunidade que seus filhos têm de "subir na vida".

Marx: a educação não seria agente de transformação social coletiva, aconteceria apenas para alguns indivíduos e não para a classe trabalhadora e a estrutural social não seria alterada a partir do sistema educacional.

Um aspecto importante é que à medida que a competitividade aumenta a sociedade cobra de seus governos uma ação efetiva por uma educação de qualidade. A possibilidade de mobilidade ascendente fez com que a educação se tornasse uma reivindicação social.

Para se haver maior possibilidade de ascensão social para mais indivíduos é preciso haver boas escolas com ensino de qualidade voltado ao interesse do cidadão.

Quando há um crescimento econômico a escola vira alvo de políticas públicas voltas para a capacitação de mão de obra que o mercado exige,

A mobilidade social é um retrato da sociedade e de sua estrutura.

Pierre Bourdieu chamou atenção: as educação pode se constituir num mecanismo de reprodução social, manter e legitimar as desigualdades sociais inviabilizando a mobilidade social, a camada dominante impõe a cultura internalizando e desvalorizando valores da classe dominada, o que chamou de violência simbólica.

O sistema educacional prioriza o capital cultural de uma classe e acaba reforçando que existem marcas de distinção, ou seja, formas pelas quais os indivíduos se destacam dos demais, os indivíduos se diferem dos outros pelos gostos, atitudes e hábitos em geral hierarquizando os indivíduos.

Conclui-se que a mobilidade social é um conceito dinâmico e que deve ser analisado e compreendido a partir das informações recolhidas dentro da sociedade que é investigada, mas essa análise não pode prestar-se a ser mais um elemento de discriminação social.

No que diz respeito à educação, o grande risco é ver o sistema educacional transformando-se em mais uma forma de classificar e excluir pessoas, o que acaba perdendo sua função que é exatamente de incluir e socializar.¹²

12 Fonte: www.pedagogiaonlinead.blogspot.com.br
- Texto adaptado de Rachel Maschetti

Educação e movimentos sociais

Pode-se afirmar que, na década de 50 e início dos anos 60, a atmosfera a impregnar a cultura brasileira contagiou também a educação. Temas polêmicos, como mobilidade e exclusão social, eram recorrentes na agenda política de grupos integrantes de movimentos sociais, os quais avaliavam a precária situação de oferta da educação a partir de uma ótica predominantemente social.

Movimento social é um tipo de ação social voltada para uma causa ou um tema especial, quase sempre com o objetivo de promover algum tipo de mudança social.

Os Movimentos sociais estão relacionados, de forma muito estrita, a vários problemas sociais, que se constituem em temas de estudo da sociologia, que busca não só analisá-los mas, sobretudo, colaborar no sentido de buscar caminhos que levem à sua solução. Assim como a própria sociologia, os movimentos sociais surgem na segunda metade do século XIX na Europa.

Os autores clássicos da sociologia particularmente **Durkheim** e **Marx** viam assim esse momento e suas implicações para a nova Ciência.

-Max Weber viu nos movimentos sociais o fator propulsor da modernização .

-Emile Durkheim essa categoria denotaria a transição de formas de solidariedade simples, onde os indivíduos diferem pouco entre si pois partilham dos mesmos sentimentos e valores.

-Marx considerava que os movimentos sociais serviriam para designar a organização racional da classe trabalhadora em sindicatos e partidos empenhados na transformação das relações capitalistas de produção.

E é exatamente o desejo de cooperar ou exigir soluções para esses problemas que leva também as pessoas a participarem dessas ações.

Enfim, baseiam-se num idealismo que motiva seus membros e os mantém unidos em torno de um mesmo propósito

E próprio do capitalismo a existência dos proprietários dos meios de produção (os burgueses - classe dominante) e aqueles que só tem a sua força de trabalho para vender (O proletariado – classe dominada).

Marx achava que somente a revolução promovida pelo proletariado poderia acabar com o capitalismo e estabelecer o socialismo , base do que deveria ser uma sociedade igualitária. Movimentos sociais urbanos podem ser vistos como sistemas de práticas sociais que procuram dar uma resposta a questões como falta de moradia, saúde, educação, etc.

Há por vezes objetivos ligados ao desejo de mudanças em relação ao equilíbrio de forças entre classes , entre a sociedade civil e o poder constituído, O Estado.

Existem também os movimentos conservadores , que não desejam mudanças , pelo contrário, seu objetivo é se contrapor a qualquer iniciativa de transformação social.

Um exemplo é a União Democrática Ruralista que se posiciona firmemente contra a reforma agrária no Brasil , desejo que vai contra o maior objetivo do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) que deseja a Reforma Agrária.

Este e outros movimentos na verdade lutam pela preservação da ordem estabelecida.

Dentre as várias abordagens sobre movimentos sociais tem-se a que os percebe como uma ação que acontece dentro da luta de classes, com o objetivo de manter ou conseguir o controle da sociedade . Mas nem sempre um movimento social é um movimento de classes sociais, uma vez que ele pode estar ligado a causas que independem de posição do indivíduo ou do grupo na estrutura social, como é o caso dos movimentos ambientalistas , que tem objetivos muito mais amplos do que os interesses que comumente estão em jogo na luta das classes.

O que se pode notar é que os movimentos sociais são , em sua maioria, atos de protesto.

Pode-se definir movimento social como sendo uma ação coletiva de caráter contestador, no âmbito das relações sociais, com o objetivo de transformação ou a preservação da ordem estabelecida na sociedade.

A sociedade industrial , marcada pela lógica da indústria e da produção, perde algumas das suas características com a chamada pos-modernidade . Nessa nova sociedade chamada pós-industrial, também a informação e o conhecimento passam a ser elementos importantes da produção.

Como se pode perceber, trata-se de uma mudança substancial no caráter dos movimentos sociais, que passam a ser mais localizados, ligados a interesses comunitários que busquem a resolução de suas reivindicações junto às instituições no âmbito das decisões políticas.

Os movimentos sociais são multifacetários e sofrem mudanças em sua forma de organização, mobilização e relacionamento com as instituições que compõem a sociedade global.

A urbanização é um dos fatores determinantes de muitos problemas sociais, especialmente aqueles relacionados com a falta de infraestrutura das cidades.

Outros problemas estão ligados às consequências daqueles apontados anteriormente, como os choques decorrentes do confronto entre várias culturas diferentes, a desagregação familiar que pode acompanhar a migração, a dificuldade de viver em cidades grandes, a falta de apoio governamental etc. O resultado final dessa equação é sempre o mesmo: **DESIGUALDADE e INJUSTIÇA SOCIAL.**

AS FORMAS DE LUTA E AÇÃO COLETIVA

Os movimentos sociais tiveram uma trajetória, particularmente na América Latina e seus períodos foram os seguintes: de meados do século XX aos anos 1970

- ✓ anos 1970
- ✓ anos 1980
- ✓ anos 1990

A primeira fase é marcada pelas lutas de classes e pelos paradigmas marxista e funcionalista. Os processos sociais eram analisados como processos de mudanças

Global tomando como referência o desenvolvimento e a independência pela 1ª corrente e a modernização pela 2ª.

O segundo momento traz novas contribuições da determinação econômica à multiplicidade de fatores, da ênfase da sociedade política para a atenção na sociedade civil, das lutas de classe para os movimentos sociais. Portanto, as determinações econômicas cedem lugar à multiplicidade de fatores, o economicismo e o politicismo ao olhar na ação da sociedade civil.

Nessa segunda fase surge também a discussão em torno da reprodução, a questão das lutas e reivindicações em torno dos bens e equipamentos de consumo coletivo e as interpretações em termos de lutas históricas nacional-populares.

Os anos 1980 caracterizaram-se por estudos mais intensivos de grupos específicos organizados, os cientistas sociais buscam na cultura popular os aspectos políticos.

Positivos da sua espontaneidade, autenticidade e comunitarismo.

Essas mudanças acabaram gerando discussão em torno do próprio conceito de movimento social, alguns autores viam toda essa ação social com caráter reivindicativo ou de protesto como sendo movimento social não importando o alcance político ou cultural dos seus objetivos. Outros só consideram como sendo movimento social aquelas ações que atuam na produção da sociedade ou seguem orientações globais e que buscam a mudança na própria sociedade.

A fase final, que começa no início dos anos 1990, traz a perspectiva dos chamados novos movimentos sociais, ao mesmo tempo, um questionamento em torno de um possível processo de desmobilização, imobilismo ou até mesmo antimovimento. Conforme Scherer-Warren as mudanças verificadas tanto na realidade dos países latino-americanos quanto de outros lugares do mundo, sobretudo nos países socialistas, explicam por que as modificações históricas conduzem ao repensar das teorias.

Alguns atores preconizam a adoção da categoria movimentos sociais rompendo com a ideia de que a identidade dos atores é determinada apenas pela estrutura social e propondo que os estudos dos novos movimentos sociais considerem que a dimensão política da transformação da sociedade está presente em toda prática social não mais restringindo à atuação da classe operária dos sindicatos ou partidos políticos.

O que realmente deve nortear a discussão em torno dos movimentos sociais é procurar compreender os elementos culturais que compõem seu ideário e caracterizam as formas de mediação entre os movimentos.

No quadro desenhado pela desigualdade e injustiça social, surgem os movimentos sociais como forma de luta ou resistência. Independentemente da discussão teórica em torno do conceito de movimento social, o que se deve observar é que esse tipo de ação social não está necessariamente vinculada a formas de luta, mas pode ser também uma forma de chamar atenção para um fato e dar sinais de que não se esquecerá dele.

O feminismo, o movimento Hippie, o movimento gay, o movimento de tradição das famílias, eles tem em comum o fato de terem ido buscar na ação coletiva a solução para os seus problemas e lutar por eles de forma organizada, seja para preservar ou para transformar a sociedade.

O tema movimento social pode ser explosivo, porque na maioria das vezes se estará tratando de questões no mínimo mal resolvidas, de algum problema que permanece sem solução ou do que não foi tratado como deveria ter sido.

ALGUNS TIPOS DE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Ao longo da história se pode ver o quanto as ações coletivas podem e quase sempre são muito mais eficientes do que a ação individual. Na maioria das vezes exprimem um forte sentimento de insatisfação que resulta na organização de pessoas que em outro momento talvez nunca se colocassem umas ao lado das outras.

Na luta por direitos sociais básicos ou propondo temas ligados às questões culturais e políticas, de modo geral, os movimentos sociais, ao longo da sua existência sofreram a influência da diferentes ideologias e invariavelmente serviram como meio para que vários grupos oprimidos ou excluídos construíssem um espaço de exercício da cidadania.

Pode-se dizer que os movimentos sociais não são necessariamente um produto da ação educativa, muito embora possa encontrar no meio educacional um terreno fértil para sua consolidação ou desenvolvimento. A escola seria então a encarregada, desde o séc. XVIII, de formar cidadãos com a nova ordem política, as exigências do capitalismo e das indústrias.

No Brasil ou em qualquer outra sociedade, o sistema educacional está inserido no contexto do sistema global capitalista, que atualmente se encontra em crise e isso exige um projeto educacional voltado para a emancipação humana, até o caminho para a resolução da crise. Antes de tudo questionando a sociedade, o indivíduo e seu envolvimento com as demandas dessa sociedade e sobretudo questionando a educação em seus múltiplos aspectos, estrutura física, capital, projeto político-pedagógico, etc.

O que queremos é a emancipação da educação como princípio educativo e a formação de um sujeito da emancipação como objetivo. A escola pode contribuir para o despertar nos jovens pela participação política como forma de mudar a realidade.

A superação da desigualdade pede a formulação de um projeto emancipatório que pretenda construir uma nova sociedade que vá além do valor, do dinheiro, da mercadoria do Estado e da política. E isso pode acontecer de forma organizada, por meio dos movimentos sociais, referencialmente sem violência.

Mas um dos fatores que deve ser sempre considerado quando se fala em movimento social é tentar perceber se tem uma ideologia que orienta a sua ação. Quando a resposta é negativa, é provável que se esteja tratando de uma manifestação popular momentânea, um protesto contra alguma coisa muito específica e quase sempre emergencial.

Sem uma ideologia comum é muito difícil que um movimento social se mantenha.

Quase todo movimento social tem seus membros efetivos, aqueles que realmente se engajam na luta, seja formal ou informalmente, e também os chamados simpatizantes, que são aquelas pessoas que eventualmente apóiam o grupo mas não atuam concretamente.

Porem nem todos os movimentos sociais estão voltados para a transformação ou para a mudança. Há vários movimentos conservadores, isto é, que desejam que tudo continue como está. E quando se fala em educação e mobilização tem-se que lidar com o fato de ser a própria escola, muitas vezes, uma das instituições mais resistentes a mudanças, sobretudo em suas estruturas.

A educação se integra aos movimentos sociais, primeiramente porque não é mais possível pensar a sociedade sem essa chamada terceira via que é exatamente a sociedade civil organizada de alguma forma. Em segundo lugar, mesmo que muitas vezes não surjam da educação sistemática, acabam se refletindo ou se expressando na escola, na forma de debates, seminários e outras manifestações.¹³

Educação e o estado

ESTADO: É uma nação politicamente organizada. É constituído, portanto, pelo povo, território e governo. Engloba todas as pessoas dentro de um território delimitado - governo e governados. Seu surgimento marcou a história da humanidade (As comunidades mais desenvolvidas passaram a dominar as outras, formaram grupos através da agricultura que mais tarde tornou-se o "Estado").

Toda dominação se inicia pela força, mas se perpetua pela cultura, quando os valores que foram expostos se internalizam e passam a fazer parte da identidade do grupo social (cultura). Uma das características essenciais do **estado** é exatamente o poder, ou melhor, o poder de coerção.

ESTADO – PODER/AUTORIDADE – SOCIEDADE = AGENTE DE CONTROLE SOCIAL

A legitimação do poder se fundamenta no reconhecimento e na obediência de quem é dominado ou se deixa dominar, por quem ou pelo quê detém o poder. No estado às pessoas que exercem o poder constituem o governo. Governo não é sinônimo de estado, o estado é a nação com um governo, pois uma nação pode existir sem governo. Nação não é a mesma coisa que estado. É anterior ao Estado.

Como se organiza o estado no Brasil: Ele se organiza em Três poderes, executivo, legislativo judiciário, e seu sistema de governo é presidencialista. A constituição federal é a lei máxima que rege o país, embora cada estado tenha a sua constituição estadual que se submete à federal, cada estado tem seus municípios com um governo próprio que se submetem ao estado e ao governo federal.

13 Fonte: www.pedagogiaonlinead.blogspot.com.br
- Texto adaptado de Tati Maia

O CONCEITO DE ESTADO E SUAS FUNÇÕES

A soberania de um Estado é a sua capacidade de decidir em última instância, ou seja, de ter a sua decisão respeitada, independentemente da aprovação de outros Estados ou organismos internacionais. Só o estado tem autoridade em seu território – Monopólio. Já a autonomia é a liberdade de tomar as suas próprias decisões. Note que autonomia não implica, necessariamente, soberania.

Quando falamos em soberania Nacional, trata-se do direito exclusivo de uma autoridade a um território, sobre indivíduos, sendo um atributo de governo ou de uma agência de controle político ou por um indivíduo. Ex. Rei.

ESTADO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Uma das características mais marcantes da sociedade atual é seu alto grau de racionalização, isto é, cada vez mais organizado, em função do aproveitamento de tempo.

A educação não fica fora dessa tendência e nem escapa dessa racionalização. Decide-se tudo, antecipadamente. Mas é possível se perguntar como se pode garantir o sucesso de um esquema assim quando se está tratando de seres humanos e de um processo tão especial quanto o processo educativo.

Sendo a educação um dos agentes de socialização dos indivíduos, ao planejar cada etapa do processo, não se estaria retirando dele sua principal característica que é o dinamismo, o qual possibilita os rearranjos necessários ao longo do caminho? Essa é uma questão a ser considerada, quando se pensa o papel do Estado na educação, em especial no que se refere ao planejamento e às políticas públicas voltadas à área da educação.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento está ligado ao capitalismo, o desenvolvimento econômico diz respeito ao processo sistemático de acumulação de capital e a incorporação do processo técnico ao trabalho, que resulta no aumento de salários e dos padrões de bem estar da sociedade.

As chamadas leis de mercado impulsionam e retroalimentam o processo de desenvolvimento ou, em caso de crise no sistema. Pode provocar uma retração. Isso não significa exatamente que o desenvolvimento, regida uma vez que o processo de acumulação de capitais e o processo técnico não param. Para se manter competitivo, um país não pode apresentar taxas de crescimento econômico muito inferior ao de outros concorrentes no mercado internacional.

O que se vê no Brasil e em vários lugares do mundo é, que a desigualdade nem sempre impede o crescimento econômico, mas sempre compromete o desenvolvimento social.

"Quando poderosos oprimem e subjagam outros grupos, privilégios estão sendo mantidos, num círculo vicioso de desigualdade social".

- Não podemos confundir crescimento econômico desenvolvimento social.

Implicações do desenvolvimento: interdependência entre o processo educativo e o desenvolvimento social de um país

Nenhum país cresce economicamente sem investir em educação.

Sabe-se que a educação sozinha não é nem pode vir a ser promotora do desenvolvimento, mas é imprescindível que cada um, educador ou não cumpra seu papel na busca de uma sociedade mais justa.

Mudanças sociais podem ser: conservadora, progressista, reacionária]

O **conservadorismo** é a tendência sociopolítica que se opõe às mudanças previsíveis nos processos sociais evolutivos (econômicas, políticas, nos costumes); porque considera a situação presente satisfatória. Difere da atitude anancástica de reagir neuroticamente às mudanças. O conservador defende as estruturas vigentes no Estado e em outras instituições, rejeitando mudanças, mesmo de forma (reforma), quanto mais as transformações nos seus fundamentos que abrangem todo o sistema (revolução).

O **reacionarismo** é o móvel ideológico que impulsiona as condutas de retorno a situações políticas ultrapassadas pelo progresso. Pretende restabelecer regras e instituições desaparecidas como necessidade do progresso social. Costuma se originar no anseio por privilégios econômicos, sociais e políticos ameaçados ou perdidos pela evolução sociopolítica. No plano filosófico, corresponde ao pessimismo e no plano cultural, à condenação da técnica, ao anticientificismo, à antimedicina e ao endeusamento da vida primitiva e natural.

Progressismo é a tendência que presume o curso da história como processo evolutivo previsível e que sustenta posições compatíveis com as etapas que se pode presumir aparecerão no futuro. Em sentido particular, o termo se confunde com o de defensor da justiça social ou de melhorismo político social (como o desenvolvimentismo). Mas pode ser usado para significar o ponto de uma trajetória em relação a um objetivo a ser atingido por um móvel político ou individual qualquer.

Estas três posturas políticas são evolucionistas. Pressupõem que algumas mudanças representam uma tendência para fazer progredir, conservar ou retroagir a marcha do sistema social. Em sentido mais restrito, indicam o que traz melhoria, piora ou estabilidade em um processo ou desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO X DESENVOLVIMENTO SOCIAL

O que se vê no Brasil e em vários lugares do mundo, é que a desigualdade nem sempre impede o crescimento econômico, mas sempre compromete o desenvolvimento social.

Os índices de IDH comprovam isso, no relatório de desenvolvimento humano da ONU, divulgado em 2007, o Brasil ocupa a 70 na posição numa lista de 170 países, enquanto que deverá ficar na posição no ranking das maiores economias do mundo elaborado pelo banco mundial que avalia 146 países.

AS DESIGUALDADES SOCIAIS E OS SUBDESENVOLVIMENTOS

O que se pode perceber é que a esfera da sociedade mais sofrida com problemas relacionados à educação, à desigualdade e à exclusão é de crianças provenientes dos setores mais pobres da sociedade brasileira. Moram geralmente em condições miseráveis, seja em áreas rurais, ou em áreas urbanas. Nestas últimas, são moradores de favelas onde vivem um cotidiano de violência e marginalização ou ainda nas ruas, sem as mínimas condições de vida. Elementos como esses desencadeiam o que se chama de marginalização cultural e que resulta nas alarmantes taxas de repetência e de evasão na educação básica.

Sem acesso à educação escolarizada e vivendo na sociedade como um "marginal cultural", dificilmente se terá acesso aos direitos mínimos de cidadania.

Essa realidade brasileira é ainda mais cruel com aqueles de origem africana, negros ou mestiços, que encontram maiores dificuldades para ingressar no sistema formal de ensino e para concluir os anos de ensino obrigatório estabelecido por lei. Além de se configurar historicamente como um dos fatores que distanciaram as populações de origem africana do exercício da cidadania, a questão étnica ainda acaba sendo considerada, muitas vezes, como um fator de diferenciação entre os rendimentos salariais dos cidadãos.¹⁴

Educação e cotidiano no Brasil

Ainda nos dias de hoje no Brasil existe alto índice de analfabetismo, um dos aspectos favoráveis para que isto ainda aconteça em nosso país é a inclusão econômica e concentração de renda, diferenças raciais e sociais e diversidade cultural.

O espírito crítico provoca mudanças na situação do analfabetismo e surgiu o **analfabetismo funcional** que para o IBGE bastava a conclusão das quatro primeira serie do ensino fundamental.

Sociedade com baixa qualidade educativa e sem nenhum domínio na tecnologia de informática o conformismo superou nesta época.

COMO LIDAR COM O PRECONCEITO NO BRASIL

É impossível encarar realidade no Brasil sem pensar em preconceito racial, econômico e social. Adotando uma atitude diferente na educação

E começando a mudar os professores trazem para sala de aula estes assuntos, provendo grandes debates sobre:

- ✓ Discriminação racial (os negros)
- ✓ Discriminação de gênero (mulheres, homens, idosos)
- ✓ Estigma de ser ou não diferentes
- ✓ Concentração de rendas (diferença entre ricos e pobres)

14 Fonte: www.pedagogiaonlinead.blogspot.com.br
- Texto adaptado de Rachel Maschetti

O DIFÍCIL COTIDIANO DOS MENOS IGUAIS.

Os negros com século de escravidão participaram por muito tempo na grande concentração de renda dos patrões.

Chegando a liberdade não mudou muito, saíram das senzalas para povoar as favelas das grandes cidades da época. Em nenhum momento naquele contexto, se perguntou o que eles iriam fazer sem acessos a empregos, moradias e educação e saúde básicas.

Sem estes amparos muitos deles caíram na marginalidade

Na tentativa de corrigir este erro histórico surgem políticas afirmativas que buscam criar acesso a educação, saúde e trabalhos, mostrando que nem sempre pobres e marginalizados seriam assim para sempre.

CONCEITO DE DEMOCRACIA RACIAL

É a percepção do outro, aquele que faz a diferença

MULTICULTURALISMO

É várias culturas heterogêneas todas com seu valor, constituída historicamente que faz sentido a população e suas diversidades culturais.

Na tentativa de tornar o processo educativo mais significativos para os educados o governo federal elaborou os PCNs parâmetros curriculares nacionais que passaram a ser referências de qualidade em termos curriculares para o ensino fundamental e médio do país.

Objetivos :

✓ O ensino deve ser com conteúdos didáticos revisto e orientado a partir destes PCNs, e garantir que crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para integração na sociedade moderna como cidadão consciente, responsáveis e participantes. Na busca de um ensino de qualidade.

✓ Construir um projeto político-pedagógico orientando os professores.

✓ Os PCNs contemplam a discussão sobre pluralidade cultural, multiculturalismo e éticas.

"A verdadeira razão de estarmos lutando é consciência de sermos parceiros"

PROBLEMA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Os problemas ligados a área da educação quanto os problemas sociais como um todo compromete toda a estabilidade social. Para analisar, apontar soluções e implementar a política pública para resolver a gente tem que entender.

A violência urbana nada mais é que o exemplo de uma situação que pode abalar a sociedade e sobre tudo a educação e promover mudanças não tão boas.

Os problemas nos acompanham há muito tempo desde a época da Colonização Portuguesa, muitos traços vêm dessa época com a ocupação territorial onde algumas regiões sofrem com o subdesenvolvimento até hoje, como o nordeste que acabou ficando atrasado no seu desenvolvimento.

Na colonização sofremos e fomos vítimas por séculos, mas alguma região ainda é assim quem detém o poder político também detém o poder econômico e ele defende o poder econômico e da sua classe e o restante da população fica excluído um exemplo disso são clientismo, nepotismo, corrupção, burocracia ao lado da concentração de terras dos grandes proprietários de terras. A consequência disso é o êxodo rural que é migração da zona rural para a cidade por falta de trabalho, pois essas pessoas eram pequenos proprietários isso causa um colapso, pois a cidade não comporta esse estufamento e isso acaba engrossando a periferia.

O que isso tem a ver na educação: a criança não permanece na escola.

A cidadania no Brasil é incompleta, algumas pessoas têm mais que outras que não tem acesso aos serviços básicos, sem acesso a educação, saúde, moradia que é exercício pleno de cidadania.

Como analisar estas questões? Procurando estabelecer relações de causa e efeito entre os fenômenos sociais, essa análise vai servir para implementação de política pública se quisermos buscar soluções.

Temos que buscar a causa do fracasso escolar, a repetência, a evasão.

O fracasso escolar na vida de uma criança

A reprovação faz com essa criança se sinta culpada, uma fracassada até se acha "burra" sendo que sabemos que essa repetência envolve a todos, não só a criança, envolve a escola, a metodologia, a forma que o professor ensinou a forma que a família orientou essa criança. O desempenho escolar tem muito a ver com a renda familiar.

Precisamos tirar essa responsabilidade da criança, o fracasso escolar é uma responsabilidade de um todo. Um dos mitos do fracasso escola é o nível de inteligência do educando, ele não pode pensar que não tem capacidade de continuar na escola e isso é chamado estigma da burrice.

Precisamos ver a real causa e analisar a responsabilidade da família e as condições sociais que favorecem mais ou menos o desempenho escolar do aluno.

Capital Cultural: a formação escolar de todos os membros da família, os livros que essa família leu, os filmes, a forma de lazer que ela adota tudo isso também influencia no aprendizado dessa criança.

A família pode não perceber a importância da escola e tiram seus filhos da escola para trabalhar.

Nosso papel quanto educador é pensar e criar soluções que possa trazer essa criança para a escola e manter elas na escola e conscientizar essa família do processo educativo. Proporcionar uma escola mais atraente, mais próxima da realidade dessa criança.

Pierre Bourdieu ele é o pai desse conceito capital cultural e da hereditariedade genética

Bourdieu parte da idéia que a diferentes maneiras de cada família perceber a escola, como ela é vista pelos pais, como eles a entende, como deve ser a vida de seus filhos fora da escola, isto é o conceito social.

ESCOLA estratégia de manutenção ou de ascensão social.

Quando se discute o fracasso escolar nota-se que o investimento da família no processo de educação é proporcional a importância que dá a educação. Mas os resultados não aparecem imediatamente e isso às vezes afasta essa família, essa criança da escola. Os fatores familiares são muito importantes.

Os mais afetados nesta frustração são os jovens, eles adotam a indisciplina como forma de protesto. Essa indisciplina é o achar que não está pronto para o mundo.

O professor precisa conhecer os seus alunos, procurar saber a forma como eles vivem para saber atender suas expectativas. A relação professor-aluno é muito mais que uma transmissão de conhecimento.

Nas práticas pedagógicas vigentes há uma preocupação excessiva com aspectos formais do ensino e muito pouco com a vida do aluno e disso pode depender o fracasso e o sucesso desse aluno.

Ele, o aluno, tem muitas formas de buscar o conhecimento, mais a relação humanitária ele só vai ter com o professor. A vontade de aprender do aluno é propiciada pelo professor, a questão econômica não pode ser empecilho para esse aluno não receber informação. A educação não pode ser privilégio de alguns.¹⁵

3. ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO.
3.1 A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO/
APRENDIZAGEM: DIFERENTES ABORDAGENS.
3.2 CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO:
Biológico, psicológico e social,
3.3 O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E
AFETIVO NA CRIANÇA E NO ADOLESCENTE.

A forma como a psicologia foi sendo chamada a responder os desafios relacionados ao humano em cada momento histórico, é o objetivo deste e do próximo encontro. Nesta e nas próximas aulas serão apresentados, em linhas gerais, o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência e a inserção da psicologia no contexto educacional brasileiro, assim como introduziremos uma questão básica para a psicologia, quer seja, a determinação da hereditariedade e do ambiente na constituição do homem.

Antes de iniciar essa incursão, vale salientar o contexto histórico em que as teorias aqui apresentadas se desenvolveram. As teorias surgem, prioritariamente, na Alemanha e na América do Norte, excetuando-se a Psicologia Histórico-Cultural e o Condicionamento Clássico que têm origem na Rússia; e no final do século XIX e o início do século XX, ou seja, em pleno desenvolvimento do capitalismo industrial, excetuando-se a Teoria Humanista, que é fruto da segunda metade do século XX.

15 *Fonte: www.pedagogiaonlinead.blogspot.com.br
 - Texto adaptado de Lucimara Cambraia*

Isto não significa que essas teorias, ou concepções do mundo, tenham sido amplamente divulgadas em todo o mundo ou que tenham influenciado com a mesma intensidade os diversos contextos para o qual foram transplantadas. Os escritos de Vigotski, por exemplo, foram censurados por Stalin e proibidos de serem divulgados durante décadas. De qualquer forma, a compreensão acerca dessas teorias torna-se imprescindível para a formação do futuro educador, uma vez que têm influenciado, até hoje, em maior ou menor grau, as propostas pedagógicas de cada país.

A história da inserção da psicologia no Brasil é bastante curiosa, uma vez que deve-se a sua aplicação nos cursos de formação de educadores, isto é, à Psicologia da Educação.

Na década de 1920, os novos desafios trazidos à educação com o início da industrialização trazem a necessidade de uma psicologia que dê subsídios à formação dos educadores. Os estados mais desenvolvidos do país começam a implantar as reformas de ensino, movidos pelos ideais da Escola Nova, e a Psicologia da Educação começa a assumir o seu papel na educação brasileira.

O ideal liberal da Escola Nova chega ao Brasil com o término da Primeira Guerra Mundial e o ingresso do Brasil na era urbano-industrial. As ideias advindas dos Estados Unidos da América e da Europa são apropriadas e reunidas sob o título de Escola Nova. Os professores que foram estudar nos Estados Unidos trazem para o ideário educacional brasileiro a educação progressiva ou escola ativa em John Dewey. Por outro lado, os que vão estudar na Europa trazem as ideias de **Jean Piaget** e sua teoria construtivista é apropriada como o alicerce psicológico de sustentação da Escola Nova. Com vista à divulgação dessas ideias é criada, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação, em 1924.

Esse modelo de escola, necessariamente relacionado à construção de uma sociedade democrática, passa a influenciar o ideário educacional brasileiro até os dias atuais. Entretanto, vale salientar que as "novas ideias" já vinham sendo gestadas anteriormente ao referido período, tanto com a introdução das ideias iluministas nas Reformas Pombalinas, no Brasil Colônia, quanto na segunda metade do século XIX, com a introdução dos ideais liberais no Manifesto Liberal e com as escolas para os filhos de norte-americanos, que tinham como orientação pedagógica, a educação ativa.

O ensino liberal tradicional, que dominava até então, vai aos poucos diminuindo a sua influência e dando lugar a um ensino voltado à industrialização, com importação de tecnologia, e à necessidade de maior expansão do ensino. No discurso oficial, as ideias democráticas são reforçadas e incluem os ideais de solidariedade e cooperação associados ao pensamento liberal.

A chegada dos ideais da Escola Nova ao contexto brasileiro favorece a crença, até hoje aceita, de que a educação é o fator determinante de mudança social e, para tanto, tornava-se necessário difundir e reestruturar a educação, tendo em vista o regime republicano e democrático em vigor. O *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico* caracterizam o movimento escolanovista.

Como sinaliza Saviani (1985)¹, a uma *pedagogia da essência, da escola tradicional*, se contrapõe uma *pedagogia da existência*. O “otimismo pedagógico” ou a “ilusão liberal” que se anunciava na escola tradicional liberal, surge de forma mais intensa na Escola Nova.

O início da industrialização no Brasil, na década de 1920, começa a produzir mudanças políticas, no aparelho de Estado e no poder político, e mudanças sociais com o aumento da exigência por educação de forma a suprir os recursos humanos necessários à economia. Antes da década de 1920, segundo Romanelli (1986, p. 55), a educação escolar “carecia de função importante a desempenhar junto à economia”.

Essa mudança que se possibilitou à educação de enfrentar os novos desafios advindos do desenvolvimento do capitalismo, também gerou inquietações e questionamentos acerca do fazer docente. O viés individualista norteia a formação de educadores nas 4^{as} séries iniciais do ensino elementar (que equivale hoje à primeira fase do ensino fundamental) e a Psicologia da Educação contribui com essa orientação.

O aluno passa a ser o centro do processo educativo e o professor deve ser capaz de orientar a aprendizagem a partir do conhecimento da personalidade do aluno. Os professores são chamados a atuar visando a construção do novo homem, preparado para o novo, com autonomia e visão crítica.

No ano de 1932, alguns educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na defesa de uma educação e uma escola leiga e gratuita, e da abolição do dualismo escolar em todo território nacional. Esse documento é fruto dos embates entre os educadores católicos defensores do ensino tradicional e os educadores defensores das “ideias novas” que questionavam os princípios que deveriam nortear a educação nacional.

A Constituição de 1934, reflete a vitória do movimento renovador, e a educação passa a ser direito de todos e responsabilidade da família e dos Poderes Públicos, inclusive com a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (RIBEIRO, 1986, p. 104).

Em novembro de 37, Vargas dá o Golpe de Estado (Estado Novo) e institui o regime totalitário. É promulgada a Constituição essencialmente de tendência fascista e ditatorial. Em seu texto, fica explícita a orientação político-educacional para o mundo capitalista com a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Em 1945, é deposto por um golpe militar.

A Constituição de 1946, de orientação ideológica liberal-democrática, em essência, não difere da de 34. O retorno à normalidade democrática favorece o renascimento dos princípios liberais em educação e a retomada do preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios da Escola Nova e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

No final da década de 1940 e início da década de 1950, intensificam-se as lutas ideológicas entre reformadores e conservadores e favorecem a criação de vários órgãos e de uma comissão, em 1948, para discussão e elaboração do ante-projeto das diretrizes e bases da educação nacional.

Vargas retorna ao poder em 1950, e, em 1954, suicida-se. Segue-se um conturbado período político. Em 1956, Juscelino Kubitschek assume a presidência e, em 1961 (treze anos após a constituição da primeira comissão), é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em que prevalecem as reivindicações dos donos de estabelecimentos particulares de ensino.

Romanelli (1986) aponta que esse percurso teve, como ponto negativo, a defasagem entre o texto e a realidade concreta e, como ponto positivo, a grande mobilização e a luta nacional propiciadas pela conscientização dos problemas relacionados à realidade educacional (ROMANELLI, 1986, p. 171-172). Freitag (1986) afirma que a LDB traduziu toda a seletividade do sistema educacional, tanto verticalmente (do ensino primário ao universitário), quanto em relação à origem de classe dos alunos. Nas décadas de 40 e 50, a importação de livros e o aperfeiçoamento de professores nos Estados Unidos da América, “através de acordos celebrados entre os governos brasileiro e americano deram novo impulso à Psicologia da Educação” (GOULART, 1987, p. 149).

Exemplos desse novo impulso dado à Psicologia da Educação, são: o retorno da concepção democrática de educação de John Dewey (bem propício nesse período após 15 anos de ditadura); a chegada dos estudos do **Comportamentalismo** com **John Watson**, que trazem a segurança da fundamentação científica (mesmo que orientada para um experimentalismo positivista) e dão ênfase ao papel do ambiente na formação das pessoas; a chegada dos textos de **Carl Rogers**, ainda que de forma menos incisiva; assim como o uso dos testes em Psicometria.

A Psicologia Experimental influencia os cursos de Filosofia e dão suporte à tecnologia educacional fundamentada principalmente nos estudos de **Burrhus Skinner**. O uso de testes na **Psicometria** reduz as diferenças sociais às diferenças individuais. Portanto, as diferenças se explicariam pelo nível de inteligência, pela aptidão, pelo interesse, adiando ou mesmo ignorando as discussões acerca do acesso e da permanência do aluno na escola. Os testes são também amplamente utilizados na escola pela Orientação educacional na orientação vocacional e em diagnósticos (GOULART, op.cit., p. 151).

O país vive um momento de crescimento econômico e de participação política no governo liberal de Juscelino Kubitschek. Surgem os Movimentos de Educação Popular motivados tanto pelos debates a favor da educação pública e de qualidade em toda a América Latina, como pelas ideias de Paulo Freire e de autores que, influenciados pelo pensamento social cristão, defendem a participação ativa da população adulta na vida política do país.

Com o golpe de 1964, o Estado Militar imprime à educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo. A Constituição de 1967 elimina vários direitos constitucionais adquiridos anteriormente e

a relação educação e desenvolvimento é reforçada pelos acordos MEC-USAID que atingem todo o sistema de ensino. Desenvolve-se uma concepção tecnicista em educação com ênfase nos métodos e técnicas e na formação profissional, mais adequada aos princípios da empresa capitalista: maior eficiência e produtividade.

A racionalização do processo produtivo reflete-se na racionalização educacional através das reformas de ensino como a Lei 5.540/68 e a Lei 5.692/71 relativas, respectivamente, ao ensino superior e ao ensino de 1º e 2º graus. No plano pedagógico, entre outros aspectos, a Filosofia é eliminada dos currículos e a psicologia, destaca Goulart (op.cit., p. 155) “sobreviveu a esta crise provavelmente porque lhe era possível desenvolver um discurso descompromissado com o social e o político e, ao mesmo tempo, capaz de justificar as desigualdades sociais e até preservá-las”.

Na década de 1960, são criados cursos de Psicologia e de Orientação Educacional.

Portanto, segundo Goulart (1987, p. 154), foi “entre os especialistas (professores de) em Psicologia Educacional que se buscou inspiração para os dois novos cursos”. Esses cursos tinham uma tendência fortemente experimental, aproximando a Psicologia da Biologia, e com o emprego da **Psicometria** com vista à “seleção e adaptação do pessoal nas empresas”.

A tendência nos cursos de Psicologia da Educação foi, mais uma vez, o **Comportamentalismo**, fundamentada agora nos trabalhos de **Skinner** e o estudo da dinâmica de grupo e das relações humanas, voltados para a análise das relações no interior das escolas, deixando intocadas as questões relativas à estrutura econômica e social mais ampla.

Ao assumir as reformas, o Estado isola o fenômeno educativo dos fenômenos econômicos, políticos e sociais e articula-se ao grande capital, assim como assume, segundo Freitag (1986, p. 107), a função de reprodução “da estrutura de classe, da estrutura de poder e da ideologia”, e “da força de trabalho” 3, contribuindo para a formação de “um exército industrial de reserva”.

Historicamente, compreende-se que a psicologia deu um salto qualitativo, ao passar de uma análise individualista de seu objeto de estudo a uma análise social. Entretanto, ainda percebe-se que essa análise, na maioria das vezes, “mascara” a análise histórica. Se, a análise individual negligencia o aspecto social, reduzindo diferenças sociais a diferenças individuais; a análise social parece reduzir as questões históricas ao meio social mais próximo ao sujeito, ou seja, à família, à escola, ao bairro, ao que denomino “individualização do social” (BAPTISTA, p. 35).

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a população brasileira volta-se para a reconstrução nacional e o enfrentamento dos problemas econômicos (dívida externa e crise fiscal), políticos (luta pela redemocratização da sociedade) e sociais (aumento do analfabetismo e do desemprego) agravados ou herdados com a ditadura.

Na década de 80, o processo de reabertura política favorece a reconquista das liberdades democráticas, possibilidade de participação para os movimentos sociais

de base e o crescimento dos movimentos sindicais. Os trabalhadores começam a se organizar incorporando a história do Partido Comunista Brasileiro (PCB), da esquerda marxista e da Ação Popular (AP), que retorna à cena política na década de 1980 com as pastorais e comunidades eclesiais de base. Há um retorno da teoria de **Jean Piaget** e do Construtivismo ao ideário educacional brasileiro.

Nesse período, começam a chegar, ao Brasil, as primeiras obras de **Lev Vigotski**, traduzidas, principalmente, do inglês. Essas traduções favorecem uma apropriação da obra de Vigotski, ora pela via da linguagem, aproximando-o dos linguistas, ora pelo viés interacionista, aproximando-o de Piaget, ora pelo viés marxista, afastando-o de Piaget.

Duarte (2000, p. 278) representa essa terceira apropriação e afirma que, diferentemente de Piaget que “é sociointeracionista” (o próprio construtivismo ou interacionismo é sociointeracionista), em Vigotski o social tem uma “conotação efetivamente historicizadora do ser humano, uma concepção marxista do homem como ser social”.

Em seu livro intitulado *Vigotski e o “Aprender a aprender”*, Duarte (2000, p. 171; 168) acusa a superficialidade com que os livros *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente* foram “traduzidos” para o português, denominando-os “versões resumidas, reescritas e censuradas dos textos originais de Vigotski”, que buscam “descaracterizar a conotação fortemente crítica do texto de Vigotski em relação não só ao pensamento de Piaget como também ao idealismo presente em boa parte das teorias psicológicas” e tornar “o pensamento de Vigotski mais *soft*, menos marxista e mais facilmente adaptável ao pragmatismo norte-americano”. Apesar de estar se referindo às obras de Vigotski, as reflexões de Duarte bem poderiam ser atribuídas às traduções e interpretações de outros autores marxistas.

No fim do Período Militar (1985), a responsabilidade do Estado burguês com a educação, ideal defendido pelos escolanovistas, recebe fortes críticas de educadores, principalmente, de orientação marxista. A discussão sobre as questões educacionais perde o sentido pedagógico e adquire um viés político.

Saviani (1986, p. 12; 20) afirma que a defesa da “tutela” do Estado em relação à educação, como forma de “garantir o atendimento das necessidades educacionais do conjunto da sociedade” (décadas de 1930 e 1950), constituía uma “ilusão liberal”, uma vez que pressupunha “um Estado neutro que pairava acima das diferenças de classe”. Assim como conclama a sociedade civil a “exercer o controle da educação em geral”.

A Constituição de 1988, apesar de alguns avanços na área educacional como o caráter do direito público subjetivo ao ensino obrigatório⁴, acentuou o papel da sociedade e da família frente à educação de seus filhos, minimizando o papel do Estado quanto à qualidade dos serviços prestados à população (“Estado mínimo”). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996, onze anos após de ter sido cogitada a sua efetivação na V Conferência Brasileira de Educação em 1985, caracteriza-se pelo forte cunho liberal dos “primeiros tempos”, nos moldes de Dewey.

A partir do final da década de 1990, a responsabilidade do Estado com as políticas sociais, entre elas, a educação, retorna à discussão nacional como enfrentamento ao Estado mínimo neoliberal (liberal). As reformas na educação investem na formação aligeirada e a distância, e na tecnologização da educação (um novo transplante!), deixando à mostra o avanço da mercantilização da educação e a ineficiência do Estado em arcar com a educação pública e de qualidade.

Finalmente, vale salientar que a Psicologia da Educação ao voltar-se para a compreensão do homem como um todo não pode prescindir de uma micro e de uma macro-análise. Nesse sentido, essa compreensão pressupõe uma análise, tanto do contexto em que o indivíduo encontra-se inserido, quanto da determinação desse contexto, a que o sujeito exterioriza em ação, em comportamento.

A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O estudo sobre a psique humana tem constantemente enfrentado a seguinte questão: se este ou aquele traço de personalidade deve-se à hereditariedade e à constituição, ou seja, à carga genética do indivíduo, ou ao ambiente, ou melhor, à experiência e à aprendizagem do indivíduo na interação com o seu meio social e cultural.

Assim, as ações, o comportamento humano, enfim, as diferenças individuais são atribuídos ora à hereditariedade, ora aos fatores externos. No primeiro caso, aparecem relacionados ao comportamento familiar. Portanto, se a criança é agitada ou calma, esperta ou “desligada”, se gosta de estudar ou não, de comer ou não, se demora a dormir ou se acorda cedo, diz-se que se parece com o pai, o avô, a tia etc., quando tinham a mesma idade que a da criança em questão.

No segundo caso, esses comportamentos são atribuídos a fatores, tais como, o excesso ou a falta de limites pelos pais na criação da criança, desde quando pequena. Assim, aos comportamentos acima descritos reage-se com observações como: “a mãe é boazinha demais” ou “o pai é muito severo”, ou ainda “a escola não consegue controlar os seus alunos”, entre outras.

Se, por um lado, atribuímos à hereditariedade ou à constituição o determinante decisivo sobre o comportamento humano, estamos afirmando que o comportamento irá se manter através do tempo e que a experiência do indivíduo em pouco ou nada pode contribuir para modificar o comportamento, uma vez que os aspectos inatos já estão postos na vida de uma pessoa e irão predispor-la para esta ou aquela forma de agir.

Por outro lado, aqueles que atribuem à experiência e à aprendizagem o fator determinante sobre o comportamento têm como vantagem poder explicar como o comportamento se modifica com o passar do tempo. Essa perspectiva favorece o estudo processual do desenvolvimento do comportamento de indivíduos submetidos a essa ou àquela situação de aprendizagem, ou seja, como um e outro comportamento pode vir a ser aprendido e como fazer para modificá-lo.

Entretanto, como explicar as diferenças individuais em sujeitos submetidos às mesmas condições de aprendizado?

Filloux (1978), em seu livro *A personalidade*, trata justamente dessa proporção do dado e do adquirido no comportamento, em função do contato com o meio, apontando para a importância da dialética “nature-nurture”. O autor define “nature” como do inato, da hereditariedade, e “nurture” como do adquirido, do meio, mas explica que esses termos têm a vantagem de não se limitarem, no caso do primeiro conceito, a algo que já está dado, e no segundo, ao meio, mas as resultantes desse meio.

Filloux (1978, p. 21) afirma que essa separação entre *nature* e *nurture* é algo aleatório e que na história individual a relação entre esses aspectos “assume a forma de uma incessante dialética”. O autor aponta que o erro tem origem, primeiro, no significado atribuído ao conceito *nature*, como “elementos constitucionais dados”, em que o próprio conceito de maturação é desprezado; e segundo, na interação funcional *nature-nurture*; enfatizando que “o que é “dado” ao nascer já supera a herança genética”.

Nesse sentido, afirma que a *nurture* contribui para constituir a *nature*, uma vez que o feto tem uma vida fisiológica intra-uterina, mas também uma vida “psicológica intra-uterina [que] é, em parte, função do meio ‘maternal’”. Assim, a vida intra-uterina sofre os efeitos de um meio maternal traumatizante (tensões vividas pela mãe durante a gestação, exposição à radiação, ingestão de substâncias químicas), assim como os acidentes de parto, as reações psíquicas do recém-nascido fazem parte das estruturas congênitas.

Daí a razão pela qual o dado constitucional ultrapassa aquilo que é puramente hereditário, podendo-se paradoxalmente considerar que, os elementos adquiridos, justamente aqueles que são adquiridos *in útero* é que fazem parte da *nature*; o que equivale a dizer que o *nurture* contribui para constituir a *nature* (FILLoux, 1978, p. 21).

Da mesma forma, Filloux (1978, p. 22) questiona a influência da *nature* sobre a *nurture*, ao levantar o papel da maturação fisiológica no desenvolvimento do comportamento. A linguagem e as atitudes da espécie humana, afirma o autor, dependem da “organização muscular neurovegetativa”, ou seja, da maturação, entretanto, enfatiza que “a maturação traz apenas possibilidades de ação” e que a sua “realização é função do ambiente”. Portanto, “o ficar de pé parece pertencer à *nature* do homem, entretanto, a criança não andaria se não se lhe ensinasse a andar”.

A maturação é ‘dada’, mas não tem influência, não existe como ‘dado’, a não ser em função do meio. O processo de maturação não pode, portanto, ser considerado como fator direto da personalidade; ela age no seio de um movimento de interação complexo e é função tanto do desenvolvimento quanto do ambiente (FILLoux, 1978, p. 22).

Portanto, se é verdade que é inútil ensinar a criança a andar antes que a sua maturação orgânica tenha atingido um nível de desenvolvimento suficiente, também é verdade que é necessário fazê-lo quando a criança atinge esse nível ou estimulá-la para que chegue a esse nível.

A respeito dessa relação entre o *dado* e o *adquirido*, vale salientar o pensamento de Vigotski que iremos conhecer melhor nas próximas aulas. O autor, em seu trabalho *Manuscrito de 1929*, ao tratar da aprendizagem humana e da aprendizagem não-humana, aponta que a relação filogênese e ontogênese apresenta-se diferente quer se esteja tratando do desenvolvimento orgânico, quer do desenvolvimento cultural.

Para Vigotski, na obra de Piaget (1978d, p. 30-32), há um paralelismo entre a filogênese e a ontogênese. Vigotski, entretanto, diferencia o lugar da filogênese e da ontogênese no desenvolvimento orgânico e no cultural. No desenvolvimento orgânico “a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese”, mas no desenvolvimento cultural há uma “inter-relação real entre filo e ontogenia”: “para o embrião no útero da mãe desenvolver-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000b, p. 27).

A partir do exposto, pode-se afirmar apenas que tanto o *dado* como o *adquirido* interferem de forma específica na personalidade. Assim, alguns aspectos estariam mais relacionados com a hereditariedade, como a cor dos olhos e a dos cabelos, a altura, o temperamento (a extroversão, a emotividade etc.), a inteligência (QI) etc., assim como outros estariam mais relacionados ao meio, como, a fala e o caminhar humanos, as respostas às situações do dia a dia, os transtornos psicológicos etc. Entretanto, o predomínio de um ou de outro não reduz a dialética entre ambos.

Por fim, pode-se afirmar que a hereditariedade revela tão somente tendências, possibilidades que necessitam ser desenvolvidas, assim como o adquirido não pode vir a ocorrer a não ser que o inato demonstre sinais de maturação.

A questão da relação nature-nurture no estudo da personalidade insere-se, portanto, na questão mais ampla acerca da relação desenvolvimento e a aprendizagem que irá atravessar o nosso estudo acerca da Psicologia da Educação.¹⁶

A relação pensamento / linguagem

Um dos grandes saltos evolutivos do homem em relação aos outros animais se deu quando ele adquiriu a linguagem, ou seja, quando aprendeu a verbalizar seus pensamentos (*leia o trecho de livro na página seguinte*). É por meio das palavras que o ser humano pensa. A generalização e a abstração só se dão pela linguagem e com base nelas melhor compreendemos e organizamos o mundo à nossa volta. Um dos maiores estudiosos sobre essa habilidade humana foi o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934), que em meados dos anos 1920 criou o conceito de pensamento verbal (*leia um resumo do conceito na última página*).

Vygotsky dedicou anos de estudo para compreender as relações entre o pensamento e a linguagem - e esse foi um dos maiores acertos de seu trabalho. Até então, os es-

16 Texto adaptado de Maria das Graças de Almeida Baptista

tudos sobre o tema buscavam dissecar os dois conceitos isoladamente. De acordo com João Batista Martins, professor da Universidade Estadual de Londrina (UEL), entender o desenvolvimento humano desmontando as partes que o constituem é errado. “Vygotsky reconhecia a independência dos elementos, mas afirmava que o caminho era compreender como um se comporta em relação ao outro, como eles interagem em suas fases iniciais”, explica.

Para compreender essas relações, Vygotsky buscou analisar o desenvolvimento da criança. De acordo com ele, mesmo antes de dominar a linguagem, ela demonstra capacidade de resolver problemas práticos, de utilizar instrumentos e meios para atingir objetivos. É o que o pesquisador chamou de fase pré-verbal do pensamento. Ela é capaz, por exemplo, de dar a volta no sofá para pegar um brinquedo que caiu atrás dele e que não está à vista. Esse conhecimento prático independe da linguagem e é considerado uma inteligência primária, também encontrada em primatas como o macaco-prego, que usa varetas para cutucar árvores à procura de mel e larvas de insetos.

Embora não domine a linguagem como um sistema simbólico, os pequenos também utilizam manifestações verbais. O choro e o riso têm a função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social e de comunicação. É o que Vygotsky chamou de fase pré-intelectual da linguagem. Essas fases podem ser associadas ao período sensório-motor descrito pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), no qual a ação da criança no mundo é feita por meio de sensações e movimentos, sem a mediação de representações simbólicas. “É a fase na qual a criança depende de sentidos como a visão para atuar no mundo e se manifesta exclusivamente por meio de sons e gestos, ligados à inteligência prática”, diz Martins.

Por volta dos 2 anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e o cérebro começa a funcionar de uma nova forma. A fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem.

O significado das palavras une pensamento e linguagem

No livro *Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico*, Marta Kohl, professora da Universidade de São Paulo (USP), afirma que o significado das palavras tem papel central: é nele que pensamento e linguagem se unem. Para Vygotsky, os significados apresentam dois componentes: o primeiro diz respeito à acepção propriamente dita, capaz de fornecer os conceitos e as formas de organização básicas. Por exemplo, a palavra cachorro: ela denomina um tipo específico de animal do mundo real. Mesmo que as experiências e a compreensão das pessoas sobre determinado elemento sejam distintos, de imediato o conceito de cachorro será adequadamente entendido por qualquer pessoa de um grupo que fale o mesmo idioma.

O segundo componente é o sentido. Mais complexo, é o que a palavra representa para cada pessoa e é composto da vivência individual. Vygotsky pretendeu ir além da dimensão cognitiva e inscreve a criança em seu universo

social, relacionando afetividade ao processo de construção dos significados. Desse modo, concluiu que uma pessoa traumatizada com algum episódio em que foi atacada por um cachorro, por exemplo, dará à palavra uma acepção diferente e absolutamente particular - agressão, medo, dor, raiva ou violência, por exemplo.

O sentido também está relacionado ao intercâmbio social (leia a questão de concurso na próxima página). Quando vários membros de um mesmo grupo se relacionam, eles atribuem, com base nessas relações, interpretações diferentes às palavras. É isso o que ocorre na escola. Ao começar a frequentá-la, a criança recebe a intervenção do educador, o que fará com que a transformação do significado se dê não mais apenas pela experiência vivida, mas por definições, ordenações e referências já consolidadas em sua cultura. Assim, ela não vai só aprender que a Lua é diferente de uma lâmpada - em algum momento da vivência com qualquer indivíduo mais velho -, como também acrescentará outros sentidos às palavras, entendendo que a Lua é um satélite, que gira em torno da Terra, que é diferente das estrelas e daí em diante. "Esse é um processo que nunca acaba, que continua ocorrendo até deixarmos de existir", conclui Martins.¹⁷

Trecho de livro

"A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação."

Lev Vygotsky no livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*

Comentário

O homem ganha o status de animal racional quando passa a dominar a linguagem. Animais se expressam por meio de gestos e sons, o que, para Vygotsky, não é exatamente comunicação, já que não existe a intenção explícita de se comunicar. A linguagem surge pela necessidade do ser humano de se comunicar com o outro para fortalecer o grupo e organizar o trabalho.

Crescimento e Desenvolvimento: biológico, psicológico e social

Da mesma forma que a tecnologia foi evoluindo com o passar do tempo, a visão que temos da criança também foi se modificando e ampliando com as novas tendências e teorias científicas a respeito de seu desenvolvimento. Visão histórica da criança.

Crescimento: refere ao aspecto quantitativo das proporções do organismo, ou seja, trata-se das mudanças das dimensões corpóreas, como peso, altura, perímetro cefálico, etc.

Desenvolvimento: refere às mudanças qualitativas, tais como aquisição e o aperfeiçoamento de capacidades e funções, que permitem à criança realizar coisas novas, progressivamente mais complexas, com uma habilidade cada vez maior.

17 Fonte: www.revistaescola.abril.com.br – Texto adaptado de Camila Monroe e Rodrigo Ratier

O crescimento termina em determinada idade, quando esta alcança sua maturidade biológica, enquanto que desenvolvimento é um processo que acompanha o homem através de toda a sua existência.

O desenvolvimento abrange processos fisiológicos, psicológicos e ambientais contínuos e ordenados, ou seja, segue determinados padrões gerais. Tanto o crescimento como o desenvolvimento produzem mudanças nos componentes físicos, mental, emocional e social do indivíduo, independentemente de sua vontade. As mudanças ocorrem segundo uma ordem invariante. Por exemplo: antes de falar a primeira palavra a criança balbucia. Antes de formar uma sentença completa com sujeito, predicado e complemento, ela usa frases monossílabas. O mesmo acontece com a marcha. Antes de andar, a criança senta e engatinha. Essa sequência segue um padrão de evolução e da mesma forma acontece em outras áreas do desenvolvimento.

É importante fazer a distinção entre crescimento e desenvolvimento, maturação e aprendizagem, para saber o que esperar da criança em cada estágio e não exigir dela determinada atitude ou comportamento que não está de acordo com o seu grau de maturidade.

Maturação: é o processo através do qual ocorre a mudança e o crescimento progressivo, nas áreas física e psicológica do organismo infantil. Subjacentes a tais mudanças, existem fatores intrínsecos transmitidos por hereditariedade, que constituem parte do equipamento congênito do recém-nascido.

A maturidade ocorre no momento em que o organismo está pronto para a execução de determinada atividade e não se limita ao estado adulto. Em qualquer fase da vida, podemos falar em maturidade. Por exemplo, a criança que anda com um ano de idade, apresenta maturidade nesta função, porém não existe apenas maturidade física, mas também maturidade mental, social, emocional, sexual, enfim maturidade geral da personalidade.

Aprendizagem: é a mudança sistemática do comportamento ou da conduta, que se realiza através da experiência e da repetição e depende de fatores internos e externos, ou seja, de condições neuropsicológicas e ambientais.

É oportuno lembrar que; se a criança não está madura para executar uma determinada atividade, não poderá aprendê-la, pois não disporá de condições para a sua realização.

Toda aprendizagem depende da maturação (condições orgânicas e psicológicas) e das condições ambientais (cultura, classe social, etc). É através da aprendizagem que o homem desenvolve os comportamentos que o possibilita viver, e atualmente, estudiosos afirmam que este processo se inicia do nascimento.¹⁸

Desenvolvimento cognitivo e afetivo

É na psicologia que descobrimos algumas teorias que nos orientam em busca de soluções para a crise educacional brasileira. O artigo tem por objetivo discutir a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, que vivem em um mundo globalizado. As dificuldades de aprendizagem, falta de motivação pela

18 Fonte: www.indicedesaude.com

busca do conhecimento, repetências, abandono escolar, violência, indisciplina, e muitos outros, são reflexos de uma sociedade mal estruturada, com valores distorcidos. A escola tem como meta amenizar esses sintomas através de uma educação mais humana, em que valoriza também a subjetividade individual de cada educando.

Pretende-se através destas pesquisas, estudos e reflexões buscar novos rumos para alguns problemas educacionais da atualidade como violência escolar, indisciplina, falta de estímulo para aprendizagem, qualificação profissional, evasão e fracasso escolar.

O tema escolhido para ser examinado, traz inúmeros questionamentos que estão além das fronteiras da sala de aula, invade os lares e tem sua essência em cada indivíduo.

Nas relações humanas existem trocas de experiências e sentimentos. Assim é a escola, uma troca de experiências e de sentimentos entre aluno e família.

Num primeiro momento, para compreensões posteriores, analisaremos alguns fatores de uma sociedade com princípios pós-modernos, ainda enraizada na modernidade, observa-se um novo comportamento e uma nova tendência para a humanidade e para o planeta. Esta surgindo uma transformação social que não deixa para trás o passado, mas sim o modifica em outra realidade. A sociedade deve estar aberta às novas mudanças e a escola é o referencial que introduzirá os paradigmas dessa nova era social. Por isso, a educação na atualidade está em pauta de discursos de educadores e sujeitos preocupados com o futuro da humanidade.

O mundo está cada vez mais interligado e graças às novas tecnologias a distância não impede as relações humanas com as mais distintas culturas. Para interagir nessa sociedade, não é necessário apenas saberes práticos, como línguas, informática, ou capacidades de se readaptar, reciclar e aprender, mas é preciso, acima de tudo, perceber que não estamos sós, que o mundo é formado de pessoas e cada pessoa tem suas particularidades num mundo de todos. É preciso respeitar cada ser na sua individualidade, na sua diversidade, na sua cultura, na sua opção sexual e religiosa. O sujeito não é mais uma parte de si mesmo, mas um conjunto do todo, pode ser ao mesmo tempo racional e irracional, subjetivo e objetivo, amar e odiar. É complexo e simples, ambíguo, mas essa é a verdadeira face do ser humano. (MORIN, 2002)

Em um breve histórico das possíveis visões porvindouras segue-se ousando em acreditar que a escola é a introdutora de outras visões, confiada na busca incessante por um mundo melhor. Esse é o verdadeiro sentido da educação, transformar a sociedade, adaptar o sujeito a esta, buscar soluções para as crises tanto existenciais quanto não existenciais.

Estamos diante do grande dilema da educação: como atingir os ideais da sociedade, da família e do sujeito, através da escola, se quem faz a escola são os próprios sujeitos? Como saber se o que desejamos para o planeta é o que realmente este planeta precisa?

Estamos fartos de notícias catastróficas sobre as barbáries humanas, falta de respeito mútuo, insensibilidade, corrupção, ganância, onde moral e valores não fazem parte

da linguagem e não tem significado algum. Esse tipo de comportamento é resultado de uma sociedade mal estruturada, com algumas lacunas. São essas falhas que motivam a pesquisa, a reflexão e a busca por um mundo melhor. São elas que desafiam os limites do nosso corpo e da nossa mente em busca do melhor. É com elas que vamos ficar daqui por diante.

A fragilização da estrutura humana vem se agravando de geração em geração, deixando para trás uma época em que o ser humano era reconhecido e valorizado pelas suas atitudes e não pelas suas aquisições. O sentimento de frustração é diante da impossibilidade de adquirir algo para representar e incluir-se em um ideal desejado. Esse sentimento transforma valores morais e éticos, desestruturando famílias e indivíduos.

As grandes preocupações planetárias precisam de ações governamentais, mas teriam pouca eficiência se cada habitante do planeta não fizesse o que ele pode fazer. Para tanto, é preciso que a educação hoje seja um projeto racional cujo objetivo ultrapassa a felicidade e a realização pessoal porque precisamos de toda uma geração para recuperar a saúde da Terra – que foi tirada principalmente nas gerações dos nossos pais e avós. (TIBA, 2007, p. 29 a 30)

A escola tem papel fundamental na recuperação da saúde da Terra e de seus habitantes, é ela que acolhe uma geração de crianças órfãs, no seu sentido mais literal. As famílias têm delegado a educação e o afeto de seus filhos à escola, que conseqüentemente não está preparada para assumir tantos compromissos.

Em outro momento pensaremos a criança como indivíduo, quais seus sentimentos, quais seus desejos, medos, anseios. Citaremos alguns famosos teóricos do desenvolvimento da cognição e da afetividade infantil: Piaget, Wallon e Vygotsky. Passaremos por todas as fases, tanto cognitivas, quanto afetivas para encontrarmos explicações e talvez soluções que possam auxiliar na aprendizagem e na estrutura humana através do afeto e conseqüentemente na autoestima que compreende a felicidade. "A autoestima é o que rege a qualidade de vida, resultado de escolhas comportamentais mais satisfatórias, competentes e cidadãos." (TIBA, 2007, p. 199).

HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para melhor compreender as relações humanas e o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, buscou-se informações sobre a evolução histórico, social e cultural da infância, sendo assim uma possível análise e compreensão de algumas problemáticas da atualidade.

A criança, ao longo dos séculos tem sido observada com mais atenção, por parte de estudiosos, sociedade, família e escola. Traçando sua história de evolução percebem-se grandes mudanças na sociedade, voltadas para a infância. Até o século XIX as crianças não tinham tanta importância para a família e a sociedade. Eram vistas por estas, como adultos em miniatura.

Em 1741 Lord Chesterfield escrevia a seu filho: "Esta é a última carta que escreverei a você como um menino pequeno, pois amanhã será o dia de seu nono aniversário, de forma que a partir de então eu o tratarei como um jo-

vem. Você precisa começar uma forma diferente de vida, uma forma diferente de estudos. Precisa abandonar a friabilidade. Os brinquedos e jogos infantis devem ser abandonados, e sua mente deve voltar-se para assuntos sérios". (LEITE, 1972, p. 33 a 34)

A criança não era percebida como um ser em desenvolvimento e com características próprias de uma fase peculiar, mas sim como propriedade dos adultos, sem vontades próprias, sonhos, desejos, medos e qualquer outro tipo de sentimentos. Não havia um interesse por essa fase do desenvolvimento humano, tendo esta pouca importância.

Para fortalecer ainda mais a idéia de que a criança era um adulto em miniatura:

As crianças foram tratadas como adultos em miniatura: na sua maneira de vestir-se, na participação ativa em reuniões, festa e danças. Os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminação, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças. (ROCHA, 2008, p. 55)

As famílias eram numerosas, conviviam em uma mesma casa pais, filhos, primos, tios, avós. As crianças não recebiam carinho e atenção individual, não tinham mimos ou privilégios diante dos adultos.

A situação da criança até o século XIX, demonstra uma fase difícil do desenvolvimento infantil. A história relata dramáticas situações de descuido nesta primeira fase da vida. Mortes, trabalho forçado e escravo, abandono, descuido, violência e outras como relata LEITE, 1972, p. 21: "[...] o trabalho infantil chegava a durar de doze a dezesseis horas por dia". Outro exemplo de falta de interesse, tanto político, quanto social pela infância, é o abandono de crianças pelos próprios pais por falta de condições mínimas para educá-los ou fornecer condições básicas de sobrevivência. Sendo que muitas crianças morriam em virtude das precárias condições sociais, como falta de higiene, excesso de trabalho e alimentação insuficiente ou sem valor nutritivo. Muitas trabalhavam em fábricas, com carga horária superior a 12 horas, apenas em troca de pão.

A contínua projeção de esperanças e temores do mundo adulto no da criança não se limitava a questões de roupa ou educação formal, mas se exprimia também de muitas outras formas, - e uma delas era a ausência de livros escritos para divertir e distrair crianças [...]. Até o fim do século XVIII, a leitura de lazer para crianças limitava-se à Bíblia e a tratados religiosos. (LEITE, 1972, p. 34)

A infância, por muito tempo foi esquecida, desvalorizada como parte integrante da formação do ser humano. Esta era considerada apenas como passagem para a vida adulta. Essa fase não era vista como uma etapa com características próprias do desenvolvimento. Os avanços na forma de olhar a infância surgem com a modernidade, após o século XVIII, e no Brasil mais tarde ainda, em torno do século XIX.

A modernidade traz progressos na medicina, na tecnologia, ciência, que transformam a estrutura familiar e social e conseqüentemente um novo olhar diante da infância e adolescência.

Em todas as sociedades e em todos os tempos a infância aparece como fase de preparação para a vida adulta. Apesar desta apresentar características bem diferentes em cada sociedade, todas buscam a superação da fragilização humana.

Assim, a história da infância aponta muitos questionamentos sobre como nos relacionamos atualmente com as crianças. Relacionamentos que demonstram sentimentos de amor e afeto entre pais e filhos. Sentimentos que não existiam em séculos passados em nossa sociedade Ocidental, explicitados através de infanticídios, abandonos e alto índice de mortalidade infantil, aceitos com naturalidade.

Após alguns séculos de descaso com a infância, aos poucos vai surgindo um novo olhar sobre esta fase da vida, que alicerça a estrutura humana. As autoridades governamentais, teóricos e pensadores, trazem esperança para uma infância feliz, saudável e agradável, onde ser criança é sinônimo de alegria e despreocupação. Não é por nada que a infância, hoje, dura mais tempo. Antigamente, aos 7 ou 8 anos, a criança assumia responsabilidades de adulto. Atualmente, a infância estende-se até os 12 anos.

A infância esta protegida por leis que asseguram uma melhor qualidade de vida e que impedem que este período deixe marcas desastrosas na estrutura humana. Os vários segmentos sociais, tanto públicos, quanto privados, destinam interesse na garantia da qualidade, validade e eficiência dos serviços prestados aos pequeninos. Conclui-se, portanto, que as crianças estão amparadas pela sociedade, mas resta saber se cada membro desta sociedade, na sua individualidade, apresenta uma consciência da preservação do bem estar das crianças. Se cada família, cada escola, demonstrar através de seus atos, a dedicação, o respeito e a admiração pelo princípio da estruturação humana, que seguirá carregando todas as experiências adquiridas e transformando-as em ações que emitem a sua personalidade. A sociedade saudável depende de sujeitos com ideias e ações saudáveis.

A grande preocupação hoje está na falta de cidadania e de ética. Na cidadania já deveria estar embutida a ética, mas tamanha é a ausência da ética que é preciso reafirmar sua importância. Existem falhas na formação do cidadão que é egoísta, "metido a espertinho" que quer sempre tirar vantagens sobre os outros, é corrupto delinquente, usuário de drogas, sente-se superior a outros menos desenvolvidos ou de outra classe social. (TIBA, 2007, p. 268)

Tais falhas serão evitadas se a escola formar um elo com a família. É claro que família e escola não assumem sozinhas todas as brechas sociais. Mas estas são as principais fontes de inspiração e indução para a mente humana.

AFETIVIDADE

A psicologia vem influenciando a educação através de algumas teorias, especialmente as relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. É com base na psicologia que buscamos algumas compreensões e soluções para as problemáticas educativas.

Quando há uma relação entre indivíduos, surgem vários sentimentos: amor, medo da perda, ciúmes, saudade, raiva, inveja; essa mistura de sentimentos gera a afetividade.

de. Um indivíduo saudável mentalmente, sabe organizar e lidar com todos esses sentimentos de forma tranquila e equilibrada. A qualidade de vida inclui a saúde mental, cuidar-se e cuidar do próximo é como fonte de prazer, por isso que a afetividade tem grande importância no desenvolvimento humano, pois é diretamente através dela que nos comunicamos com as nossas emoções.

É na família que a criança aprende a lidar com os sentimentos, pois o grupo familiar está unido pelo amor e nele também acontecem discussões, momentos de raiva, de tristeza, de perdão de entendimento. A criança vivencia o ódio e o amor e aprende a perdoar e amar, preparando-se para conviver adequadamente em uma sociedade, de forma sociável. Os adolescentes também necessitam de pessoas que lhes ensinem a conviver com esses sentimentos.

A afetividade já se inicia nos primeiros anos de vida, e os quatro primeiros anos da criança são particularmente fundamentais para a estruturação das funções cerebrais. Um bebê que passa deitado, sem estimulação física e mental, certamente apresentará sérias anomalias em sua evolução. As aptidões emocionais devem ser aprendidas e aprimoradas desde cedo, basta ensiná-las.

Num certo sentido, temos dois cérebros, duas mentes e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. Nosso desempenho na vida é determinado pelas duas, não é apenas o quociente de inteligência, mas a inteligência emocional também conta. Na verdade o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional. (GOLEMAN, 1995, p. 42)

Os pais são os primeiros e mais importantes professores do cérebro. A carência emocional nos primeiros anos de vida da criança, trás consequências desastrosas para o desenvolvimento cognitivo, apresentando déficits na aprendizagem, transtornos de comportamento, atitudes de violência, falta de atenção, desinteresse e fracassos escolares.

O índice de violência e indisciplina nas escolas tem aumentado constantemente nos últimos anos, fator que preocupa tanto autoridades educacionais, quanto professores, diretores e familiares. Observa-se certa insensibilidade, falta de humanidade e desrespeito nas atitudes e ações que muitas crianças e adolescentes apresentam, tanto na escola, quanto fora desta. A impressão que temos é que a humanidade está doente, que o ser humano não consegue controlar mais suas emoções.

Os céticos se perguntam por que é necessário ensinar as crianças a lidar com as suas emoções. Perguntam: "As emoções não ocorrem naturalmente às crianças?" A resposta é "não", não mais.

Muitos cientistas acreditam que as emoções humanas evoluíram principalmente como um mecanismo de sobrevivência. O medo nos protege do mal e nos diz para evitarmos o perigo. A raiva nos ajuda a superar barreiras para conseguirmos o que queremos. Ficamos felizes na companhia dos outros. Ao buscarmos contato com seres humanos encontramos proteção dentro de um grupo, bem como oportunidade de nos associar com companheiros é assegurar a sobrevivência da espécie. (SHAPIRO, 1998, p. 19)

Educar as emoções é tão importante quanto ir para a escola, aprender a ler, escrever, calcular e conviver com outras pessoas de forma sociável. Mas como devemos educar nossos sentimentos? Pergunta que explode em nossa mente toda vez que nos deparamos com situações que exigem muito mais do que teorias. Quantas vezes já nos encontramos em posições que determinam atitudes rápidas, sem nos deixar consultar nossos conceitos e ideais. Apenas uma palavra ou uma atitude mudam um cenário. É nessa fração de segundos que demonstramos nosso grau de inteligência emocional.

Além da família, a escola também é responsável pela formação integral do aluno:

Na área educacional o trajeto também não foi e não é muito diferente. É comum, ainda hoje, no âmbito escolar, o uso de uma concepção teórica que leva os educadores a dividirem a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Esse dualismo é um dos maiores mitos presentes na maioria das propostas educacionais da atualidade. A crença nessa oposição faz com se considere o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para a instrução de matérias escolares clássicas. Acredita-se que apenas o pensamento leve o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo é o pensamento científico e lógico-matemático. Já os sentimentos, vistos como "coisas do coração", não levam ao conhecimento e podem provocar atitudes irracionais. Produzem fragilidade de segundo plano, próprias da privacidade "inata" de cada um. Seguindo essa crença, as instituições educacionais caminharão para a ênfase da razão, priorizando tudo o que se relaciona ao mérito intelectual. (VASCONCELOS, 2004, p. 617)

A aprendizagem está intimamente ligada à afetividade, pois, sem afetividade, não há motivação e sem motivação, não há conhecimento.

"A afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade." (PIAGET apud ARANTES, 2003, p.57)

Alguns pressupostos teóricos sobre a afetividade, segundo Piaget:

- inteligência e afetividade são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta concreta da criança, o que significa que não há conduta unicamente afetiva, bem como não existe conduta unicamente cognitiva;
- a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o perturbando-o, acelerando-o ou retardando-o;
- a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, sendo somente o elemento energético das condutas. (ARANTES, 2003, P. 57)

A afetividade, do ponto de vista popular, é uma explosão de sentimentos que dão força, vontade, interesse, ou que trazem o desprazer, a apatia, a falta de interesse em buscar uma nova adaptação ou aceitação de nova mudança. Nesse sentido os sentimentos interferem diretamente na construção da inteligência e no desenvolvimento da aprendizagem.

A concretização da afetividade na sala de aula acontece quando o professor olha o aluno como indivíduo único, com suas características próprias, reconhecendo suas capacidades e limitações. O professor deve considerar a história de vida de cada aluno, dando oportunidade para interagir e conviver conforme seus conceitos de vida. Sendo assim, estará melhorando a vivência e as relações sociais.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

"A afetividade e o desenvolvimento da inteligência estão indissociadas e integradas, no desenvolvimento psicológico, não sendo possível ter duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência para explicar o comportamento." (PIAGET, apud ARANTES, 2003, p.56).

O desenvolvimento cognitivo é interno e contínuo, acontece desde os primeiros dias até o fim de nossas vidas. O pensamento do bebê vai se desenvolvendo de acordo com suas estruturas, partindo do motor para o lógico e abstrato. Para que este desenvolvimento aconteça de forma natural e saudável é preciso que a criança seja estimulada constantemente através de percepções táteis, auditivas, visuais, motoras e afetivas. "A qualidade do pensamento ou das emoções, vai sendo elaborado à medida que o homem tem controle sobre si mesmo, sendo capaz de controlar os impulsos e as emoções." (VYGOTSKY apud ARANTES, 2003, p. 21).

As fases de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget:

Sensório motor ou prático (0 – 2 anos): a criança conhece o mundo através das ações que ela exerce sobre determinados objetos e observa a reação destes. As ações são reflexos ou manipulações.

Pré-operatório ou intuitivo (2 – 6 anos): aparecimento da linguagem que representa imagens e objetos. O pensamento é intuitivo e egocêntrico.

Operatório-concreto (7 – 11 anos): ainda necessita do concreto para fazer a abstração de seu pensamento.

Operacional-formal ou abstrato (11 anos): A operação se realiza através da linguagem. O raciocínio acontece com o levantamento de hipóteses e possíveis soluções.

Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo acontece através de estruturas pré-definidas e tem seu ponto máximo por volta dos 15 anos, sendo que, até então a criança ou adolescente já definiu o seu grau de erudição.

Segundo Piaget, o conhecimento está na interação do sujeito com o objeto. É na medida em que o sujeito interage que vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento. Mesmo que haja diferenças nas vivências das pessoas, ele sustentou o fato de que o caminho do desenvolvimento é sempre o mesmo, é uma sequência necessária. O meio pode acelerar, retardar, ou impedir a sequência do desenvolvimento e a aquisição do conhecimento. (apud FRANCO, 1993)

Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento. O indivíduo se apropria das formas culturais que já existem e, a partir de então, internaliza e elabora novos conceitos que haverão de dar-lhe possibilidades de um desenvolvimento cada vez mais complexo. É na problematização que se estabelece uma facilitação a internalização, isto sempre na interação com outros sujeitos e o meio.

Para que esta interação se efetive, criou o que ele chamou de ZDP - (Zona de Desenvolvimento Proximal), ou seja: distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. Quer dizer, é através das informações adquiridas, que a pessoa tem a potencialidade de aprender, mas ainda não completou o processo, conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis.

Vygotsky acredita que a possibilidade de desenvolvimento cognitivo perdura para o resto da vida. Tanto um adulto, quanto uma criança tem as mesmas condições e possibilidades de aprendizagem, e esta acontece através do meio social e cultural, na interação com outros sujeitos.

Tanto Piaget como Vygotsky, acreditam que a inteligência é a capacidade de aprender sempre e renovar o conhecimento com base em novos conceitos, superando as novas situações.

A gênese da inteligência para Wallon é genética e organicamente social. O desenvolvimento da criança é descontinuo, contraditório e conflituoso, demarcado pela contextualização ambiental, social e familiar que a criança está inserida.

Fases do desenvolvimento humano:

Impulsivo-emocional: ocorre no primeiro ano de vida, a afetividade orienta o bebê quanto as suas ações frente às pessoas. Sensório-motor e projetivo: vai até os três anos de idade, é a fase onde a criança aprende a manipular os objetos e a expressar usando a linguagem e gestos. Personalismo: dos três anos aos 6 anos, nesta fase a criança desenvolve a consciência de si perante as mediações sociais. Categorical: o progresso intelectual dirige a criança para a aprendizagem do mundo que o cerca. Predominância funcional: nesta fase ocorre uma reorganização da personalidade devido às alterações hormonais e transformações físicas, onde são trazidas à tona questões morais e existenciais.

Deve-se ter cuidado para que as etapas de desenvolvimento cognitivo não rotulem as individualidades de cada criança, pois cada ser tem suas próprias características e individualidades que apresentam um ritmo único para o desenvolvimento. Cada fase de desenvolvimento depende de múltiplos fatores, tanto sociais, emocionais, físicos, quantos outros que interferem na passagem de uma fase para outra.

Existe um grande debate sobre até que ponto a inteligência é herdada. Parece claro que não nascemos com um nível pré-definido de inteligência e que muitos fatores ambientais podem afetar o nível da inteligência de uma criança durante o seu desenvolvimento. Hoje, alguns psicólogos cognitivos acreditam que embora os limites externos da inteligência possam ser fixados no nascimento, o ambiente em que uma criança vive pode fazer uma diferença de até 40 pontos no seu QI (quociente de inteligência, o número que indica o nível da inteligência de uma pessoa e é avaliado em testes especiais). Este valor é espantoso se considerarmos que é a mesma distância entre o limite de

retardamento mental (80 pontos de QI) e o valor médio de um formando da faculdade (120 pontos). Outros psicólogos que conduziram estudos clássicos de gêmeos idênticos separados no nascimento foram mais conservadores, dizendo que o ambiente pode causar uma diferença de até 20 pontos. (MEYERHOFF, MICHAEL)

A entrada da criança na escola traz muitas mudanças emocionais, pois esta necessita se separar da família e fazer novas amizades, adaptando-se a outros ambientes. Neste momento, tanto a família quanto a escola devem ter consciência da situação e estarem preparadas para auxiliar a criança, amenizando os sintomas do afastamento familiar.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A AFETIVIDADE

Existe uma visão cultural dualista, onde separa as emoções da razão, tendo como base a separação do corpo de da mente. Mas, estudos mais recentes mostram que razão e emoção estão intimamente ligadas e dependentes.

O comportamento é o reflexo dos pensamentos, e este tem relação íntima com o afeto. Um depende do outro e suas qualidades dependem da aprendizagem adquirida no decorrer da vida.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influencia inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano único e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente. (VYGOTSKY apud ARANTES, 2003, P. 18)

Em nossas escolas ainda é comum à divisão de afeto e aprendizagem cognitiva. Uma criança pode não aprender porque está com problemas cognitivos ou afetivos. Separar as emoções da razão é um mito. Acreditar que só o pensamento racional tem valor torna este pensamento frio e calculista. Apenas o pensamento lógico-matemático torna o sujeito aprendente e inteligente. O pensamento emotivo torna a pessoa frágil, seguindo as próprias emoções.

Para que o aluno possa aprender de forma qualitativa e significativa é necessário que as estruturas e organizações internas possam absorver novos conhecimentos a partir de outros já assimilados, relacionando-os de forma substancial, além disso, é necessário que o aluno queira aprender novos conhecimentos. A aprendizagem e o interesse por novos conhecimentos dependem do contexto interno, relativo à individualidade de cada aluno e as condições externas no meio que este está inserido. É neste contexto que o professor aparece como facilitador e mediador, transmitindo e proporcionando ao aluno condições de aprendizagem

que será influenciado pela afetividade nas relações entre professor e aluno. A falta de afetividade não irá determinar o grau de inteligência cognitiva do indivíduo, mas pode sim, retardar seu desenvolvimento.

Para alcançar esse objetivo, não podemos recorrer a métodos antigos, mas desenvolver uma metodologia imaginativa que não limite o novo a mesma coisa de sempre. É necessário partir da ideia de que toda a aprendizagem é um processo dinâmico e, como tal, requer uma construção, e essa, por sua vez, requer algum tempo. Nesse processo devem ser tecidas as relações entre aspectos cognitivos e afetivos, entre fenômenos científicos e cotidianos, entre os aspectos considerados pertencentes à vida pública e os considerados exclusivos da vida privada, para reunir o que já havia sido arbitrariamente separado e que provoca cisões, também arbitrárias, no psiquismo dos estudantes. (ARANTES, 2003, p.143)

Desejamos preparar os nossos alunos para uma vida em sociedade e esquecemos de prepará-los para uma vida privada, onde conviverão consigo mesmos. Essa separação entre a mente e a razão, deixou uma herança que ainda é tida como verdadeira e que precisa ser desmistificada para que possamos abrir novos caminhos rumo à formação integral de nossos alunos.

Toda aprendizagem está envolvida de inúmeros significados e sentimentos. O objeto da aprendizagem tem significado relativo para cada indivíduo, sendo que cada ser emprega em sua aprendizagem toda história de vida e todas as emoções e sentimentos que o objeto desperta em seu interior. Portanto, tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo fazem parte da aprendizagem.

A AFETIVIDADE NA ESCOLA

Na atualidade a escola ainda apresenta o pensamento dualista, valorizando o pensamento lógico e desprezando as emoções e sentimentos. Em vista disto, muitas crianças e adolescentes sentem-se deixados de lado ou tratados com preconceito por exporem suas emoções ou pensarem de forma emotiva.

Passamos em média 20 anos de nossas vidas sendo educados pela escola e saímos dela sem nos conhecermos. A escola deveria ter como objetivo central, formar cidadãos mais felizes e mentalmente saudáveis. A educação deveria ser centrada no indivíduo e na sua formação, não nas informações repassadas a este.

Definitivamente, os alunos e as alunas aprendem tudo aquilo que acreditamos prepará-los para a vida pública, mas não compete ao sistema educativo prepará-los para que tenham uma boa formação cognitiva, mas não fazemos nada para que também tenham uma boa formação emocional; desenvolvemos o seu pensamento para que possam entender o científico, mas não tentamos fazê-los compreender o cotidiano. Preparamos os estudantes para o público, o cognitivo e o científico, mantendo-os na ignorância quanto ao privado, ao emocional e ao cotidiano, isto é, eles são mantidos na ignorância em relação aos conhecimentos tradicionalmente considerados pertencentes ao universo feminino. (ARANTES, 2003, P. 134)

Um problema preocupante que as instituições escolares enfrentam hoje é a dificuldade na aprendizagem. Esse problema não está sozinho, traz consigo inúmeros outros que se entrelaçam e formam uma teia de dependências produzindo o fracasso escolar. Muitas vezes o fracasso escolar é oriundo da forma como as crianças e adolescentes são tratadas na escola, em casa e no meio social.

Sabe-se que a educação regular é, atualmente, uma máquina de excluir os diferentes. Mais do que isso, as práticas educativas adotadas em nossas escolas são em realidade fabricantes dessa nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular de ensino. (...) Tais crianças se tornam fracassadas escolares pelo modo como a escola aborda, ataca, nega e desqualifica o degraú, a diferença social, o desencontro de linguagens entre as crianças de extração pobre, de um lado, e a escola comprometida com outras extrações sociais, de outro. (ARANTES, 2003, P.49)

As relações interpessoais exigem trocas de afetos. Nas relações, professor e aluno, por mais profissionais que sejam, também existem trocas de afetos. O professor é avaliado pelo aluno, com adjetivos que demonstram afetividade (o professor é bonzinho, não grita, nos ajuda, querido, bem humorado). Isso demonstra que a metodologia de ensino e os conteúdos não têm tanta importância para as crianças, mas sim, a atitude do professor em sala de aula. As intervenções feitas pelo professor, em sala de aula, como forma de reforçar a aprendizagem, são avaliadas pelos alunos, onde estes figuram como o professor inferiu o momento e o motivo da intervenção. Essas intervenções são absorvidas pelos alunos de forma afetiva e pessoal, onde podem ajudar no seu desenvolvimento ou atrasá-lo, podem interferir na relação entre professor e aluno, influenciando diretamente o processo de aprendizagem.

A afetividade não se restringe apenas ao carinho, toque físico, e palavras de incentivo. O respeito, a oportunidade de crescimento, a valorização individual, a imposição de limites, e a aceitação pessoal são demonstrações de afeto com a criança. Mas não é só a relação verbal e sinestésica que demonstram importância ao sujeito escolar, valorizando seus interesses e ideais. A escola, como um todo, deve estar preparada para receber o aluno, com condições mínimas de estrutura física e organização curricular. Sabe-se, que o insucesso escolar, acontece quando o aluno não tem motivação para a aprendizagem. Duas questões são sugeridas como forma de amenizar o fato em questão: o professor deve ser mediador e o currículo escolar deve estar adequado aos interesses gerais do público atendido na instituição escolar. O professor mediador, deve investigar o interesse do aluno, buscando alternativas para motivá-lo diante dos conteúdos a serem oferecidos. Deve estar atento a todos os alunos, para conhecer cada um nas suas limitações e capacidades, e assim oferecer atividades adequadas, a fim de não frustrar suas expectativas de aprendizagem. O currículo adequado à instituição escolar, deve ser construído observando os interesses do local onde a escola esta inserida, proporcionando assim, a aproximação da escola com a sociedade, criando afinidade e interesses comuns.

A AFETIVIDADE NA FAMÍLIA

As sensações obtidas pelo bebê, desde o nascimento, são transmitidas principalmente pela mãe, onde o recém nascido recebe e interpreta essas emoções construindo o seu caráter psicológico. O afeto adquirido na família, na primeira infância, serve de aparato para as relações humanas posteriores. O ser humano aprende da convivência com outras pessoas e através da transmissão de valores culturais a agir, pensar, falar e sentir. Sendo assim, o aprendizado das emoções inicia-se ainda nas primeiras horas de vida da criança e se prolonga por toda sua existência.

As famílias da atualidade estão cada vez mais distantes dos princípios de formação éticos, morais e afetivos, importando-se muito mais com valores econômicos, em vista de um modelo de sociedade baseado na teoria do consumo. Essas famílias trabalham para conseguir acompanhar as rápidas e constantes mudanças econômicas. Não é mais possível um único membro da família prover com sustento básico para seus integrantes, é necessária a colaboração de outros membros familiares para garantir uma vida familiar digna. Em vista disto, as crianças, são as maiores prejudicadas, pois são afastadas do seio familiar desde cedo, aprendendo a conviver com outras pessoas e outros conceitos de mundo. Esse afastamento traz um distanciamento entre o grupo familiar, criando-se algumas divergências quanto aos direitos e deveres familiares. A família muitas vezes, encaminha a criança para uma instituição escolar cuidar (creches, escolinhas, escola regular), pois não dispõe de tempo para ficar com a criança, sendo que necessita trabalhar. Nesta situação, muitas famílias acreditam que a escola compromete-se com todos os aspectos educacionais e afetivos para o desenvolvimento da criança. Mas a escola ainda não apresenta condições para assumir tais compromissos de forma integral, assim sendo, nem a escola e nem a família apresentam condições ideais para a formação de sujeitos que saibam relacionar-se adequadamente no meio social.

A família é a base mais importante para o desenvolvimento integral e saudável da criança. É nela, que o indivíduo vai adquirir o princípio de toda a sua formação. Uma família não precisa ser necessariamente tradicional (mãe, pai e filhos), para que os seus integrantes sejam felizes e empreguem uma educação saudável, preparando as crianças para uma vida social harmoniosa. A mãe, tem papel importante na educação das emoções, é através dela que o bebê tem os primeiros contatos de troca de afeto. A ausência da mãe e a sua não substituição pode acarretar problemas diversos na criança, como: trauma, choque, angustia, neuroses, obsessão, que reduzem a capacidade de adaptação ao meio social. Se a ausência da mãe for substituída brevemente, os sintomas podem desaparecer ou diminuir. As consequências das carências afetivas pela falta da figura materna, tornam-se mais graves à medida que a criança for mais jovem, pois o traumatismo afetivo atinge várias outras áreas (psicomotor, intelectual e físico). Pesquisas mostram que crianças que tiveram uma ausência materna muito cedo, não conseguem relacionar-se afetivamente, mesmo quando submetidas a cuidados

afetuosos individuais, tornando-se indiferentes, agressivas, destruidoras, hostis, deprimidas e tristes. A carência afetiva materna não só produz choque imediato, mas deterioração progressiva. Independente de outras condições de ordem física e mental, a problemática emocional deve ser considerada fator decisivo na adaptação e rendimento do escolar, podendo trazer sérias consequências ao desenvolvimento e progresso educacional, devendo a escola oferecer condições de estabilidade emocional e, através do diagnóstico precoce, dos encaminhamentos adequados, da programação adequada das atividades escolares e da preparação dos professores, atender a esses casos prontamente, trabalhando conjuntamente com os pais. (NOVAES, 1986)

A escola, juntamente com o grupo familiar, deve buscar os mesmos objetivos, visando sempre à formação integral do sujeito escolar. É necessário que a família responsabilize-se também, pela educação das crianças, pois a escola sozinha não apresenta condições estruturais e pedagógicas necessárias para cumprir com tantas responsabilidades, (currículo, saúde física e mental, ética, moral, valores, cultura, assistência social etc).

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990, P. 12)

Entende-se que todos somos responsáveis pela formação integral e global da criança e do adolescente, mas a família é a primeira que deve responsabilizar-se pelos indivíduos menores, sendo que na sua ausência, a comunidade, a sociedade e o Poder Público assumem as responsabilidades que deveriam ser da família.

Muitas famílias, às vezes, por falta de informação ou por descuido, não cumprem com seu papel, no que é assegurado como direito da criança e do adolescente e prejudicam a formação holística do indivíduo. Sendo assim, a escola, deve estar atenta e preparada para intervir nesta família a fim de auxiliá-la na superação de suas dificuldades.

A SOCIEDADE EM COLABORAÇÃO COM A FAMÍLIA

Antes da sociedade industrial, como já vimos anteriormente, a criança aprendia através da convivência com adultos, ajudando no trabalho. Nesta forma coletiva de aprendizagem, a família não determinava a socialização da criança, esta se dava através das observações e do próprio fazer. Com o fortalecimento do capitalismo, a organização familiar foi se modificando, a educação e a socialização das crianças passam a ser responsabilidades da escola e da família.

O capitalismo transformou as relações sociais da família com as crianças. Hoje, a família é a primeira e principal responsável pela educação das crianças. Na sua ausência, o Poder Público, ou seja, a sociedade direciona a formação da criança ou adolescente.

A adolescência e a infância têm grande relevância em nossa sociedade, são amparadas por leis específicas e políticas públicas que auxiliam na melhor qualidade de vida e na formação integral do sujeito. A grande importância para esta fase da vida tem fator decisivo em termos sociais, já que é na infância e adolescência que construímos a personalidade humana dos sujeitos que, futuramente farão parte de uma sociedade, como agentes transformadores e atuantes.

Tudo se relaciona determinando as características da sociedade. O sujeito que está inserido nela, pode transformá-la, e esta pode transformar o sujeito. A escola e a família devem funcionar como filtros desta troca, deixando passar somente o que é considerado saudável, para a formação das crianças e adolescentes.

É fácil imaginar como uma criança aprende a sentir e a reagir diante de tantas incertezas e variações que vivencia. Ao mesmo tempo em que instiga para o crescimento intelectual, cria insegurança e assusta. Essa ambigüidade comportamental gera ansios e expectativas, que muitas vezes atrapalha o desenvolvimento cognitivo da criança ou do adolescente. Repetência, desatenção, falta de concentração, desinteresse pela aquisição do novo, abandono escolar, violência, são comuns em nossas escolas. Suas raízes, muitas vezes, estão na própria estrutura social.

Ainda que tenham sido por muito tempo portadores dos mais representativos valores de sua sociedade, os professores duvidam hoje de seu direito. Valorizar o trabalho em uma sociedade em que se habitua a conviver com 10% de desempregados é uma boa ação? Em uma caricatura recente, jovens perguntavam-se se a escola, mais do que prepará-los para os exames, não deveria formá-los para o "inquérito", a fórmula que se usa no direito francês para designar a abertura de uma instrução judicial...[...]. (PERRENOUD, 2000, p.153)

Na escola, o aluno aprende o respeito, a aceitação, a cidadania e, na medida do possível, vivência essas experiências, convivendo com colegas de diferentes, culturas. Aceitando as diferenças físicas e mentais, através da inclusão social. Mas, além dos muros escolares, encontra preconceito racial, social e cultural. Falta de ética, moral, cidadania, humanismo. Se o indivíduo está preparado para enfrentar essa ambigüidade social, saberá viver plenamente.

GESTÃO ESCOLAR EM BUSCA DE SOLUÇÕES

Algumas escolas preocupam-se somente com a qualidade das informações que irão passar aos alunos. Não estão dando atenção aos interesses, sonhos, frustrações, desejos, anseios dos educandos. Isso transforma a instituição escolar em um espaço sem sentido, onde a aprendizagem dos conteúdos oferecidos se modifica em algo sem significado, sem proveito.

A escola deve fazer o papel de mediadora entre o sujeito, a família e a sociedade, aproximando as realidades e quebrando paradigmas de uma educação conceitual e de informações, para transformar-se em uma educação integral, onde valoriza o ser humano como um todo: mente, corpo e alma.

Muitas escolas confundem a parceria com a família, em um relacionamento de cobranças, onde a escola transfere algumas responsabilidades para a família e com isso a família transfere outras responsabilidades para a escola. Esta relação transforma-se em um jogo de empurra-empurra, e ninguém assume suas reais funções. A escola não deve ser só um local de aprendizagem, mas deve ser uma extensão da família, onde deve haver continuidade da vida afetiva e a busca pela formação de indivíduos sadios. Segundo Delors, a educação deve preparar os indivíduos para conhecerem-se a si e aos outros, através de uma noção de mundo.

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos. (DELORS, 1998, P.47)

A escola deve repensar seu currículo para que seja capaz de caminhar junto com as mudanças tecnológicas, sociais, políticas, ambientais, financeiras. Sendo assim, poderá transformar a educação oferecida em conhecimento.

Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo. (DELORS, 1998, P.50)

A afetividade aparece como forma de compreensão humana em busca de um mundo mais justo e solidário, concretizado através da educação. A gestão escolar deve estar preparada para assumir os desafios de uma educação humanitária.

A proposta apresentada busca reorganizar a escola no tempo, e no espaço por meio de um currículo com conteúdos não fragmentados e que sejam contextualizados com as vivências morais, culturais e étnicas, valorizando as emoções e os sentimentos de cada indivíduo.¹⁹

4. AVALIAÇÃO.

4.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCESSO: CONCEPÇÕES, PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

4.2 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO, DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA.

4.3 AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL (PAEBES, SAEB E PROVA BRASIL), AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E O USO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO NO PLANEJAMENTO DE ENSINO.

4.4 O FRACASSO ESCOLAR: ABORDAGENS ATUAIS.

A avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte de nosso cotidiano, seja através das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões (Dalben, 2005, p. 66).

Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais. Segundo Villas-Boas (1998, p. 21), as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social. Ainda para a referida autora, a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.

No entanto, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (p. 122)

Essa ideia de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve.

Álvarez Méndez (2002), ao indagar a respeito do objetivo da avaliação, ou sobre o porquê e para quê avaliar, sustenta que a resposta nos remete, necessariamente, ao sentido que tenha o conhecimento ou que a ele seja atribuído. Segundo o autor, (...) o conhecimento deve ser o referente

19 Fonte: www.webartigos.com – Texto adaptado de Adriane Masiero

teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação. (p. 29)

Portanto, para esse autor, a avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento, e uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica.

Nessa direção, podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

Um segundo pressuposto é que a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos.

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. Nesse sentido, Sordi (2001) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica. (p. 173)

Considerando, então, essa condição do professor, como avaliador, de atribuir sentidos e significados à avaliação, cabe-nos questionar: que concepções pedagógicas subjazem à atual prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar?

Para responder a essa indagação, nos propomos a resgatar o significado de avaliação nas concepções pedagógicas dominantes no contexto escolar, a partir dos séculos XVI e XVII, quando surge a prática dos exames escolares e, em seguida, analisar em que medida tais concepções se encontram, ainda hoje, presentes e dominantes, na atual prática de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar.

As concepções pedagógicas que permeiam a avaliação no contexto escolar

Utilizaremos quatro categorias para a análise da relação entre concepções pedagógicas e os significados de avaliação. Em um primeiro momento, situaremos os exames e as provas escolares como práticas de avaliação, utilizadas a partir do século XVI, no que se convencionou chamar de "Pedagogia Tradicional", da qual decorre a concepção de que avaliação e exame se equivalem. Em um segundo momento, analisaremos a concepção de avaliação como medida, que teve o seu auge com a denominada "Pedagogia Tecnista". A seguir, passaremos à concepção da avaliação como instrumento para a classificação e regulação do desempenho do aluno. Finalmente, em um quarto momento, trataremos da concepção qualitativa da avaliação.

Examinar para Avaliar

Numa perspectiva diacrônica, podemos remontar às práticas de avaliação sob a forma de exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI. Conforme Luckesi (2003):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (p. 16)

No entanto, há registros de que tal prática antecede a esse período, pois, na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército. Todavia, os exames escolares, como praticados hoje em nossas escolas, foram sistematizados com o advento da modernidade e sua consequente prática educativa (Luckesi, 2003, p. 16).

A prática dos exames atinge o seu apogeu com a ascensão e consolidação da burguesia, uma vez que desprovida dos privilégios garantidos por nascimento e da fortuna da aristocracia recorre ao trabalho e os estudos como forma de ascensão social. Contudo, torna-se importante ressaltar que a introdução generalizada do exame de admissão para o serviço público foi um grande passo na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática.

Mediante o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o exame continuou a ser "uma das peças do sistema" e, nesse sentido, Afonso (2000) sustenta:

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado. (p. 30)

Defendendo a tese de que, ainda hoje, na escola brasileira, pública e particular, do ensino básico ao superior, praticamos exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2003, p. 11) afirma:

historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de "Avaliação da aprendizagem escolar", mas, na verdade, continuamos a praticar "exames". Por essa razão, o autor denomina de Pedagogia do Exame essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nossas escolas. Para esse autor, também podemos verificar os resquícios dessa Pedagogia do Exame em algumas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (o extinto "Provão"), e que, segundo ele, mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação (p.8).

Embora o autor reconheça a utilidade e a necessidade dos exames nas situações que exigem classificação, como os concursos, e naquelas que requerem certificação de

conhecimentos, para ele, a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios (Luckesi, 2003, p. 47).

Essa breve análise a respeito da prática de exames possibilitou-nos identificar uma primeira concepção sobre a avaliação ainda presente em nossas escolas, ou seja, a de que avaliar é examinar.

Outro conceito dominante é o de que avaliar é medir o desempenho e, nessa perspectiva, será discutido a seguir.

Medir para Avaliar

A concepção de avaliação como processo de medida teve sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais. Tais estudos prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Paralelamente, há de se considerar, no início do século XX, a contribuição da Psicologia à avaliação educacional.

Essa contribuição pode ser vista sob dois ângulos. O primeiro diz respeito aos testes psicológicos, com base nos estudos de Sperman (1904, 1907, 1913) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos.

Essa possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes propiciou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação e, por essa razão, Dias Sobrinho (2003) afirma que, nas primeiras décadas do século passado, avaliar se confundia com medir:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados. (p. 17)

O segundo ângulo por meio do qual se pode focalizar a contribuição da Psicologia à avaliação educacional refere-se aos estudos da Psicologia Comportamental sobre a aprendizagem. Essa abordagem considera que a aprendizagem pode ser quantificada e, portanto, medida. Tais estudos fundamentam a chamada "Pedagogia Tecnicista", conforme explica Caldeira (1997):

A Pedagogia Tecnicista busca sua concepção de aprendizagem na psicologia comportamental. Esta sempre buscou adquirir o "status" de ciência, libertando-se da introspecção e fundamentando-se na lógica científica dominante que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Seu principal foco de preocupação são as mudanças comportamentais que possam ser cientificamente observadas, portanto, quantificadas. (p. 53).

A ideia de avaliar, não só para medir mudanças comportamentais, mas também a aprendizagem, portanto para quantificar resultados, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo Positivismo.

Coerente com essa visão de quantificação de resultados, a avaliação é conceituada como a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas

mudanças ocorrem (Bloom et al., 1975, p. 23). Portanto, ela visa a comprovar o rendimento do aluno com base nos objetivos (comportamentos) predefinidos e, desse modo, a avaliação é reduzida à medida e separa o processo de ensino de seu resultado (Caldeira, 2000, p. 23).

Mas afinal o que é uma medida?

Segundo Hadji (2001), medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável (p.27). Para esse autor, a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos encontra-se fortemente enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na mente dos alunos, e a dificuldade para a superação dessa concepção reside na suposta "confiabilidade" das medidas em educação e nos parâmetros "objetivos" utilizados pelos professores para atribuir notas às tarefas dos alunos:

Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Certamente, um erro é sempre possível, devido às imperfeições da instrumentação, pois ele resulta então das condições de operacionalização dos instrumentos. Ele provém da operação de medida. Por essa razão, pode ser calculado e, portanto, neutralizado. (p. 27)

Desse modo, para o referido autor, reduzir a avaliação à medida ou mais especificamente à prova implica aceitar a confiabilidade da prova como instrumento de medida e desconsiderar que a subjetividade do avaliador pode interferir nos resultados da avaliação.

Em razão disso, ele nos alerta:

(...) registraremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a "nota verdadeira" quase não tem sentido. (p. 34)

Avaliar para Classificar ou para Regular

Uma das concepções mais tradicionais sobre a avaliação na escola refere-se à possibilidade de classificar o desempenho do aluno por meio da avaliação. Nessa perspectiva, Perrenoud (1999) declara:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência [grifo do autor]. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (p. 11)

Para esse autor, outra função tradicional que a avaliação assume no contexto escolar é a certificação, isto é, o diploma garante que o seu portador recebeu uma formação e, portanto, não necessita se submeter a novos exames.

Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridos e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente "o que é necessário saber" para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em

uma habilitação ou começar uma profissão (...). A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior. (p. 13)

Segundo Perrenoud (1999), nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa. No que se refere à lógica da avaliação somativa, Sordi (2001), apoiando-se em Perrenoud (1999), afirma:

Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor.

Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. (p. 173)

Já a outra lógica – a formativa – preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo.

Assim, podemos depreender que a avaliação somativa apoia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação cuja função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é aonde verificar se houve aquisição de conhecimento.

Quanto a essa modalidade de avaliação, Azzi (2001) declara:

A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor. (p. 19)

Com relação à avaliação formativa, Hadji (2001, p. 19) sustenta que sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo). Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, ele nos lembra: uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa (p. 19).

Nessa medida, observa-se que, na prática, essas lógicas convivem entre si. Para Sordi (2001, p. 174), porém, a diferença reside na posição do educador diante delas, ou seja, na coragem do professor em assumir a sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação.

Avaliar para Qualificar

Como reação às concepções tecnicista e quantitativa da avaliação, segundo Saul (1988), a partir da década de 1960, surgem inúmeras críticas sobre os modelos e práticas

da avaliação em nossas escolas, verificando-se um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos, com pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem diferentes. Nesse sentido, a autora se refere à busca de alternativa para a avaliação escolar:

Produziu-se um acelerado desenvolvimento do interesse sobre a perspectiva chamada de avaliação "qualitativa". Esse movimento deveu-se em grande parte ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinavam e o que os alunos aprendem. (p. 45)

Caracteriza que na concepção qualitativa de avaliação:

Há uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazos, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de polo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo. (p. 46)

Por essa razão, para a autora, a "avaliação qualitativa" passa a incorporar um conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo (p. 47).

Outra característica dessa avaliação é o delineamento flexível que permita um enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto; supõe, então, um enfoque seletivo e progressivo (Saul, 1988, p. 47).

Na esteira de uma avaliação de cunho qualitativo, a autora propõe uma modalidade, por ela denominada de avaliação emancipatória, cujas três vertentes teórico-metodológicas são: a avaliação democrática; crítica institucional e criação coletiva; e a pesquisa participante (p. 53).

Observamos, portanto, que essa proposta de avaliação qualitativa surgiu a partir da necessidade de uma revisão e ultrapassagem das premissas epistemológicas até então vigentes. Demo (2004) declara:

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela. (p. 156)

Na opinião de Esteban (2003), a avaliação qualitativa configura-se como um modelo em transição por ter como centralidade a compreensão dos processos dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo. Nesse sentido, a autora afirma:

A avaliação qualitativa tenta responder à imposição de a avaliação qualitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação aprendizagem-ensino, porém articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, Estado e comunidade. (p. 26)

Suas pesquisas sobre a avaliação do rendimento do aluno indicam que a construção de um modelo híbrido, que mantém como perspectiva global o modelo quantitativo, de alguma maneira suavizado pela inclusão da análise de alguns fatores subjetivos nessa avaliação, não chega a significar uma real transformação no paradigma da avaliação. Nesse sentido, Esteban (2001) assinala:

(...) Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas. (p. 121)

De acordo com Santos Guerra, fala-se em avaliação de conteúdos, conceitos, procedimentos, atitudes, mas há que se sintetizar todo o processo num conceito ou número (apud Esteban, 2001, p. 121).

Desta análise, podemos depreender que embora não se possa negar a incorporação da abordagem qualitativa como um avanço na proposta de avaliação escolar ela ainda não é suficiente para a reconstrução global da práxis avaliativa. Segundo Esteban (2001),

As concepções qualitativa e quantitativa mantêm o sujeito individualizado e não consideram a dimensão social da constituição da subjetividade, de suas características peculiares, de suas possibilidades, de suas dificuldades, etc.; conservam a concepção de que é necessário harmonizar o indivíduo às condições postas. (p. 122)

Ao abordar as concepções pedagógicas que permeiam a avaliação no contexto escolar, pudemos verificar, inicialmente, que avaliar e examinar se equivalem. Esteban (2004, p. 86) declara: embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor ou professora realiza sobre o aluno ou aluna, ainda é predominante.

Observa-se também que avaliar tem-se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo professor ou professora. Nesse sentido, Gatti (2003) afirma:

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. (...) Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos. (p. 110)

Outra concepção sobre a avaliação escolar refere-se à classificação dos alunos e alunas em uma escala que opera com pares excludentes, tais como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/mau, entre outros. Essa classificação possibilita a delimitação dos lugares dos estudantes na escola, seus limites e possibilidades de aprendizagem. Para Esteban (2004, p. 85), a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade.

O conceito de avaliar para qualificar exige que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças. Contudo, em relação ao processo de avaliação qualitativa no cotidiano escolar, Esteban (2003) ssinala:

Não obstante a crítica ao modelo quantitativo e a redefinição das práticas em consonância às novas perspectivas teórico-metodológicas apresentadas, a avaliação qualitativa continua sendo uma prática classificatória. Vemos, na escola, as provas únicas com questões objetivas serem substituídas por testes ou provas distribuídas ao longo de um período letivo trazendo questões mais abertas, que solicitam opiniões e reflexões dos estudantes, que propõem o estabelecimento de questões mais amplas. As questões pretendem estimular uma maior participação do sujeito que aprende na elaboração de respostas e captar o processo de aprendizagem; os exames passam a ser complementados pela observação da professora sobre o movimento dos alunos e alunas que aprendem. (p. 27)

Assim, há evidências de que a vertente qualitativa da avaliação introduz aspectos que nos conduzem à reflexão epistemológica sobre a práxis da avaliação escolar, pois, embora a prática pedagógica permaneça delimitada pelo modelo positivista, observamos o movimento que denuncia sua insuficiência para responder às demandas cotidianas.

Portanto, a análise do contexto escolar aponta o esgotamento do modelo teórico-epistemológico que define a avaliação e confirma a ideia apresentada por Barriga (1982) segundo a qual é indispensável a ruptura com o paradigma epistemológico que circunscreve o processo avaliativo, para que se possa formular uma teoria de avaliação que ultrapasse os limites da teoria da medida e implemente práticas pedagógicas com novos significados.

Além disso, com base nesta análise acerca das concepções que permeiam a avaliação no contexto escolar, concluímos que elas estão intimamente relacionadas às mudanças que vêm ocorrendo em relação às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal.

Nessa perspectiva, o processo escolar, constituído sob o prisma do pensamento liberal e do paradigma positivista, determinou uma prática de avaliação essencialmente classificatória.

Por essa razão, consideramos que a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação.

As múltiplas dimensões do olhar avaliativo

Avaliar, em sua totalidade, implica em prestar atenção aos seus fundamentos. Como um grande iceberg do qual só se percebe os registros, precisamos construir olhares mais profundos, para poder ter acesso às suas dimensões sobre:

- os registros obtidos;
- o processo de avaliação;
- as concepções de avaliação;
- os valores sociais e éticos.

Avaliação é controle. No âmbito escolar, isso reverte o compromisso do profissional do educador: quais os princípios e valores morais, sociais, educacionais que fundamentam as tomadas de decisões com base nos processos de avaliação realizados; quais os critérios utilizados, até que ponto são claros e transparentes para todas a comunidade (escola, família, os próprios alunos); quais os benefícios ou prejuízos que podem advir desse processo de controle outorgado à escola e aos professores. Surge aí o compromisso ético implícito no processo de avaliação mediadora. Avaliar para reprovar não é indicador da qualidade da escola ou do professor. Isso só tem sentido dentro de uma perspectiva classificatória e seletiva.

A finalidade do controle deve ser entendida a favor do aluno e não como obrigação imposta pelo sistema. Os trajetos de cada aprendiz são únicos, obedecem a ritmos e interesses diversos, mesmo vivendo a mesma experiência, cada um a experimentar de uma forma singular, o que implica em aprendizagens diferentes dentro de um mesmo contexto.

Delineando objetivos.

Definir os rumos, delinear o norte, o destino essencial das ações educativas precisa ser o compromisso fundamental do educador no processo de avaliação da aprendizagem. "Entretanto, este trabalho se dá em um contexto escolar concreto em que" a escola enfrenta muitos limites nesse sentido: behaviorismo, taxinomias intermináveis, excessivo fracionamento dos objetivos, e permanente tensão no ambiente escolar entre os que querem transmitir conhecimentos e os que querem desenvolver práticas sociais" (Perrenoud, 2000).

Metas e objetivos não se constituem em pontos de chegada absolutos, mas pontos de passagem, novos rumos para a continuidade do trabalho educativo. Avaliar segundo esses princípios implica refletir sobre as crenças, intenções, ideias, estratégias, a quem se destinam, quais as condições existentes, quais possibilidades e alternativas que pode ser citadas em favor do aprendiz.

O plano epistemológico.

A intervenção pedagógica é determinada pela compreensão dos processos realizados pelo aprendiz em sua relação com o objeto de conhecimento. Aprender exige engajamento do aprendiz na construção de sentidos o que implica busca de informações pertinentes momentos diversificados de aprendizagem contínua. Isso resulta em que o trabalho do professor acerca dos conceitos que

pretende ensinar consiste em provocar gradativamente os aprendizes, oferecendo oportunidade para que estabeleçam relações entre conceitos e entre as várias áreas do conhecimento. Assim, interdisciplinaridade e transversalidade são inerentes ao processo educativo. A compreensão que o aluno tem de uma dada disciplina interfere em sua aprendizagem em outras disciplinas.

Os conteúdos

Cabe ao professor:

- atentar às concepções prévias dos alunos e seus modos de expressarem-se sobre elas para poder organizar situações de aprendizagem capazes de envolver esses alunos;
- estar alerta aos desdobramentos dos objetivos traçados inicialmente, que constituirão diversos rumos de prolongamento dos temas em estudo, dentro de uma visão interdisciplinar, e diversificação dos procedimentos de aprendizagem;
- organizar momentos de estruturação do pensamento, favorecendo aos alunos oportunidades para objetivação de suas ideias e a consolidação dos conceitos e noções desenvolvidas.

O planejamento pedagógico revela múltiplos direcionamentos e está diretamente vinculado ao processo avaliatório, uma vez que as decisões metodológicas estabelecem as condições de aprendizagem ampliando ou restringindo o processo de conhecimento. A intervenção pedagógica deve estar comprometida com a superação de desafios que possam ser enfrentados pelos alunos, favorecendo-os avançar sempre. Perguntar mais do que responder, avaliar é questionar, formular perguntas, propor tarefas desafiadoras em processo consecutivo/contínuo.

A avaliação contínua significa acompanhamento da construção do conhecimento por parte do aprendiz, exigindo alterações qualitativas nas formas registro e tomadas de decisão sobre aprovação. Cabe ao professor perguntar mais do que responder, oferecendo ao aluno múltiplas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na solução de problemas, repensar, comprometer-se com seus próprios avanços e dificuldades. Transformar respostas em novas perguntas. Cada resposta deve suscitar mais perguntas, tanto por parte dos aprendizes como do próprio professor.

A continuidade da ação pedagógica condiciona-se aos processos vividos, interesses, avanços e necessidades dos alunos. Assim: experiências coletivas resultam em construções individuais (cada aluno aprenderá a seu jeito, em seu tempo, responderá a sua maneira). A interpretação das respostas dos alunos possibilita ao professor perceber necessidades e interesses individuais de múltiplas dimensões (análise qualitativa).

Novas experiências educativas, enriquecedoras e complementares, articuladas às observações feitas, são propostas e/ou negociadas com os alunos (explicações do professor, atividades que podem ser para todo o grupo, em pequenos grupos ou específicas para determinados

alunos). Novas tarefas e/ou atividades são propostas para acompanhar o aluno em sua evolução (preferencialmente tarefas avaliativas individuais).

Avaliação e mediação

De acordo com a autora, os melhores guias são os próprios peregrinos, que percorrem o caminho conosco, enfrentando as mesmas dificuldades e provocando-nos a andar mais depressa. Avaliação mediadora é um processo interativo, de troca de mensagens e de significados, de confronto. A mediação, conforme Vygotsky e Piaget é essencial na construção do conhecimento. Para Vygotsky a reconstrução é importante porque, no processo de internalização o aluno atribui sentido à informação criando e recriando significados com o uso e a audição/leitura da língua falada e escrita.

Para Vygotsky e Piaget, a linguagem é a mediação do pensamento. Note-se ainda que a interação social é fundamental, pois nela se dará a aprendizagem. A avaliação é um processo dinâmico e espiralado que acompanha o processo de construção do conhecimento, sendo uma interpretação que assume diferentes significados e dimensões ao longo do processo educacional, tanto por parte do professor como do aluno. A dinâmica do processo avaliativo. A dinâmica da avaliação é complexa, uma vez que o processo de aprendizagem, entendido como construção do conhecimento, é ao mesmo tempo individual e coletivo, pois resulta da ação do aprendiz sobre o objeto de conhecimento e da interação social, que o leva a uma interpretação que necessita, e pode ser reformulada, ampliada progressivamente, tornando-o capaz de pensar sobre seus próprios pensamentos elaborando seus conceitos e reelaborando outros. Através mobilização, chegamos à expressão do conhecimento, realizamos a experiência educativa, o que nos possibilita mobilizar novas competências adquiridas no processo.

Mediando a mobilização.

A expressão/construção da "aprendizagem significativa" pode se realizar de múltiplas formas e em diferentes níveis de compreensão. A avaliação mediadora destina-se a mobilizar, favorecer a experiência educativa e a expressão do conhecimento e a abertura a novas possibilidades por parte do aprendiz. Não há sentido em avaliar tarefas coletivas atribuindo valores individuais ou somar pontos por participação e outras atividades, uma vez que essas atividades são oportunidades de interação em meio ao processo e não pontos de chegada. Para Charlot, o conceito de mobilização implica a ideia do movimento. Qual o papel do educador/ avaliador? É o papel de mediador, exigindo-lhe manter-se flexível, atento, crítico sobre seu planejamento. É preciso que ele seja propositivo, sem delimitar, consiga questionar e provocar, sem antecipar respostas prontas; articular novas perguntas a um processo contínuo de construção do conhecimento. O papel do educador ao desencadear processos de aprendizagem é o de mediador da mobilização para aprendê-lo.

A investigação de concepções prévias.

A análise das concepções prévias dos alunos não pode ser confundida com as condições prévias do aluno. O que o aluno já sabe é baseado em elaborações intuitivas sobre dados da realidade, que necessita ser aperfeiçoado. As condições prévias referem-se a história escolar e de vida de cada aluno, que devem ser conhecidas em favor do alunos e não para fortalecer pré-conceitos sobre ele. A finalidade da avaliação no que se refere à mobilização é de adequar as propostas e as situações às necessidades e possibilidades dos alunos, para poder fornecer-lhes a aprendizagem significativa.

Conhecer as concepções prévias do aluno favorece o planejamento em termos de pontos de partida, e os possíveis rumos a seguir, mas estes necessitam ser redimensionados continuamente ao longo do processo. Conhecer as condições prévias permite planejar tempos de descobertas, de diálogos, de encontros, de interação de trocas, de expressão, ao longo do período letivo. Os processos de educação e de avaliação exigem do professor a postura investigativa durante todo o percurso educativo. Como mediar o desejo e a necessidade de aprender?

O trabalho do professor consiste em:

- mediar o desejo e a necessidade de aprender;
- mediar as experiências educativas;
- mediar as estratégias de aprendizagem no meio de atividades diversificadas e diferenciadas;
- mediar a expressão do conhecimento ao longo de tarefas gradativas e articuladas.

Mediar a mobilização significa suscitar o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, criando perguntas mobilizadoras, experiências interativas e oportunidades de expressão do pensamento individual, mesmo que as respostas não sejam ainda corretas. Mediando a experiência educativa. Mediar as experiências educativas significa acompanhar o aluno em ação-reflexão-ação, nos processos simultâneos de busca informações, refletir sobre seus procedimentos de aprendizagem, interagir com os outros, refletir sobre si próprio enquanto aprendiz. Duas perguntas se tornam essenciais na mediação: Qual a dimensão do envolvimento do aluno com a atividade de aprender? Como ele interage com os outros? As estratégias de aprendizagem.

Mediar as estratégias de aprendizagem significa intervir no processo de aprendizagem provocando no aprendiz, e no próprio professor, diferentes graus de compreensão, levando a refletirem sobre seus entendimentos no diálogo educativo. Significa oferecer aos aprendizes: experiências necessárias e complementares (diversificadas no tempo), com diversos graus de dificuldades, de forma individual, em parcerias, em pequenos grupos, em grandes grupos para promover confronto de ideias entre aprendizes e entre estes e o professor, por meio de diversos recursos didáticos e de diversas formas de expressão do conhecimento, por meio de diferentes linguagens. Os desafios propostos durante a atividade educativa são observados por Hoffmann:

- Nem sempre o que o professor diz ao estudante é entendido como ele gostaria;

- A estratégia utilizada pelo aluno, ao fazer algo, só pode ser intuída pelo professor e ajudá-lo ou confundi-lo;

- O professor sabe onde o aluno poderá chegar, mas não deverá dizê-lo assim suas orientações serão sempre incompletas.

- O aluno nem sempre expressa suas dúvidas ou as expressa claramente, uma vez que “são dúvidas” - o professor precisa interpretar perguntas.

- Ouvir o aluno antes de intervir assegura melhores interpretações sobre suas estratégias.

- Posturas afetivas, nessas intervenções, minimizam a pressão exercida pelo questionamento do professor. Esses desafios possibilitam a aquisição de competências necessárias aos professores/profissionais reflexivos. Atividades diversificadas ou diferenciadas? Diversificar experiências educativas representa alguns princípios importantes em avaliação mediadora: diversificá-las em tempo, graus de dificuldade, termos de realização individual, termos dos recursos didáticos e termos da expressão do conhecimento. Diferenciar experiências educativas atende aos pressupostos básicos da ação docente:

- Aprender sobre o aprender;
- Reconhecer que o processo de conhecimento é qualitativamente diferente;
- Mediar o desenvolvimento de aprendizagens coletivas e de atendimento individual;
- Valorizar a heterogeneidade os grupo no processo de formação a diversidade;
- Oferecer ajuda específica se discriminar; sem desrespeitar; sem subestimar. Mediando a expressão do conhecimento.

Mediar a expressão do conhecimento implica a reutilização de instrumentos de avaliação como desencadeadores da continuidade da ação pedagógica, sendo o desempenho do aluno considerado como provisório, uma vez que está em processo de aprendizagem. Nesse sentido, notas ou conceitos não podem ser consideradas definitivas, mas apenas relativas ao conjunto de aprendizagens ocorridas em um dado período. Implica também refletir sobre as condições oferecidas para que tal conjunto de aprendizagem ocorra. Tarefas gradativas e articuladas.

Para Hoffmann, a avaliação mediadora é mais exigente e rigorosa para alunos e professores porque suscita a permanente análise do pensamento em construção, o que significa muitas tarefas individuais e análise imediata do professor. O que o aluno fala, escreve ou faz não é seu pensamento, mas sua expressão, que também evolui e se aprimora progressivamente e necessita ser trabalhada. Os instrumentos de avaliação devem respeitar as diferentes formas de expressão do aluno, ao mesmo tempo em que definem a dimensão do diálogo entre alunos e professor.

A interpretação que o professor faz das expressões do aluno está sempre sujeita a ambiguidades, inseguranças, indefinições, daí a necessidade do diálogo, da troca de ideias que favoreça a convergência de significados. Na

perspectiva mediadora, toda avaliação, desde um simples comentário do professor até o uso de instrumentos formais, tem por finalidade a evolução do aluno em termos de postura reflexiva sobre o que aprende, as estratégias que utiliza e sua interação com os outros. Isso só ocorre mediante a postura igualmente reflexiva do educador. Respeito às diferentes formas de expressão.

Os instrumentos de avaliação, em termos do planejamento e análise, definirão a dimensão do diálogo entre alunos e professor. O princípio fundamental da expressão do conhecimento: o que ouvimos, vemos ou lemos não é o pensamento do aluno, mas a sua expressão, que também evolui, se aprimora e precisa ser trabalhada. Os limites no diálogo entre professores e alunos devem ser considerados como positivos na busca de sintonia.

A interpretação dos sentidos, expressos por ambos, está sempre sujeita a ambiguidade, inseguranças e indefinições. Uma postura reflexiva do aluno e do professor. As tarefas avaliativas operam funções de reflexão que possibilitam:

- para o professor: elemento de reflexão sobre os conhecimentos expressos pelos alunos x elemento de reflexão sobre o sentido da sua ação pedagógica;
- para o aluno: oportunidade de reorganização e expressão de conhecimentos x elemento de reflexão sobre os conhecimentos construídos e procedimentos de aprendizagem. Mediar a aprendizagem significa, favorecer a tomada de consciência do aluno sobre limites e possibilidades no processo de conhecimento, possibilitando ao educando refletir sobre sua apropriada aprendizagem, a partir de ações do cotidiano, originando significativas práticas de autoavaliação.

Registros em avaliação mediadora

Se estivermos contando uma história, precisamos agir como historiadores, registrando e organizando dados da nossa memória, para não cairmos no erro do esquecimento. Os registros em avaliação mediadora envolvem desde o uso de instrumentos comumente utilizados, tais como: provas (objetivas e dissertativas) exercícios, preenchimento de lacunas, escolha de afirmações verdadeiras ou falsas, itens de múltipla escolha, questões combinadas, etc., pois o que verdadeiramente importa é a clareza da tarefa para o aluno e a reflexão do professor sobre a interpretação que será dada as expressões dos alunos em termos de encaminhamentos pedagógicos a serem realizados a seguir.

A organização de dossiês dos alunos, portfólios, relatórios de avaliação envolve meios de registro de um conjunto de aprendizagem do aluno que permitam ao professor, ao próprio aluno e a suas famílias uma visão evolutiva do processo. Esses instrumentos tornam-se mediadores na medida em que contribuem para entender a evolução do aluno e apontar ao professor novos rumos para sua intervenção pedagógica sempre o mais favorável possível à aprendizagem do aluno, de todos os alunos, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Os registros escolares precisam refletir com clareza os princípios de avaliação mediadora delineados, de tal forma que registros classificatórios sejam superados em favor de registros que assumam o caráter de experiências em construção, confiantes em sua perspectiva ética e humanizadora. Nada, em avaliação, serve como regra geral, ou vale para todas as situações, em termos de procedimento. O processo de avaliação precisa ser coerente com todo o processo de aprendizagem, desde sua concepção, definição de sua finalidade, planejamento de estratégias de intervenção, compreensão do processo de construção está atrelado às concepções sobre a finalidade de educação, as quais determinam as estratégias metodológicas de ensino. Instrumentos a serviço das metodologias.

Quando a autora se refere a instrumentos de avaliação, está falando sobre testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que me permitam acompanhar o seu processo de aprendizagem - tarefas avaliativas. Instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas. Ora é o aluno que é levado a fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos, ora é o professor quem registra o que observou do aluno, fazendo anotações e outros apontamentos. Critérios de correção de tarefas.

Critérios de avaliação podem ser entendidos por orientações didáticas de execução de uma tarefa, por seus aspectos formais: número de páginas, organização no papel, itens de resposta, normas de redação técnica, etc. Tarefas avaliativas, numa visão mediadora, são planejadas tendo como referência principal a sua finalidade, a clareza de intenções do professor sobre o uso que fará dos seus resultados, muito mais do que embasados em normas de elaboração. O significado dos registros para os professores. A prática classificatória assumiu "status" de precisão, objetividade e cientificidade, sendo necessário, para sua superação, a reflexão em ação e a reflexão sobre a ação (trocando ideias com outros colegas). Os registros não necessitam ser genéricos, nem de ordem atitudinal, nem devem ser centrados em cumprimento de tarefas quantitativos ou organização de cadernos e materiais.

A Avaliação da Aprendizagem Escolar

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule.

Para os desvendamentos e proposições sobre a avaliação da aprendizagem, que serão expostos neste texto, teremos sempre presente este fato, assumindo que estamos trabalhando no contexto do projeto educativo, que prioriza o desenvolvimento dos educandos - crianças, jovens e adultos - a partir de um processo de assimilação ativa do

legado cultural já produzido pela sociedade: a filosofia, a ciência, a arte, a literatura, os modos de ser e de viver. Deste modo, os encaminhamentos que estaremos fazendo para a prática da avaliação da aprendizagem destinam-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, através da assimilação ativa do legado cultural da sociedade.

Tendo por base a compreensão exposta neste texto, abordaremos a prática da aferição do aproveitamento escolar, tendo como matriz de abordagem os conceitos de verificação e avaliação, na perspectiva de, ao final, retirar proveitos para a prática docente. Importa enfatizar que estaremos trabalhando com os conceitos de verificação e avaliação, e não com os termos verificação e avaliação. Isso significa que iremos trabalhar com esses conceitos a partir de suas "determinações" no movimento real da prática escolar com a qual convivemos.

O conceito é uma formulação abstrata que configura, no pensamento, as determinações de um objeto ou fenômeno. No contexto do pensamento marxista, o conceito equivale a uma categoria explicativa, que ordena, compreende e expressa uma realidade empírica concreta, como um "concreto pensado", "síntese de múltiplas determinações". O nosso esforço, ao longo deste texto, é expor os elementos do movimento real na prática escolar, relativos ao tratamento dos resultados da aprendizagem dos alunos, tentando responder à seguinte pergunta: a configuração formada pelos dados da prática escolar, referentes aos resultados da aprendizagem dos educandos, define-se como verificação ou como avaliação?

Da resposta que pudermos dar a esta questão, estaremos retirando consequências para a prática docente, acreditando que o esforço científico visa fundamentar a ação humana de forma adequada. A ciência constitui um instrumento com o qual se trabalha no desvendamento dos objetos e, por isso, ela nos permite, com alguma segurança, escolher um caminho de ação. No caso deste texto, no limite do possível, a análise crítica que pretendemos proceder da prática avaliativa, identificando-a com o conceito de verificação ou de avaliação, deixa-nos aberta a possibilidade de encaminhamentos, que cremos serem coerentes e consistentes.

Fenomenologia da Aferição dos Resultados da Aprendizagem Escolar

Na prática da aferição do aproveitamento escolar, os professores realizam, basicamente, três procedimentos sucessivos:

- medida do aproveitamento escolar;
- transformação da medida em nota ou conceito;
- utilização dos resultados identificados.

Iniciaremos nossa análise pela descrição fenomenológica dessas três condutas dos professores. Tal descrição delimita um quadro empírico, que nos permitirá, posteriormente, abstrair características que nos indicarão se os atos de aferição do aproveitamento escolar, praticados pelos professores, são de verificação ou de avaliação.

Transformação da Medida em Nota ou Conceito

Outra conduta do professor no processo de aferição do aproveitamento escolar tem sido a conversão da medida em nota ou conceito. Com o processo de medida, o professor obtém o resultado - por suposto, objetivo - da aprendizagem do educando que, por sua vez, é transformado ou em nota, adquirindo conotação numérica, ou em conceito, ganhando conotação verbal. Neste último caso, o resultado é expresso ou por símbolos alfabéticos, tais como SS = superior, MS = médio superior, ME = médio, MI = médio inferior, IN = inferior, SR = sem rendimento, ou por palavras denotativas de qualidade, tais como Excelente, Muito Bom, Bom, Regular, Inferior, Péssimo.

A transformação dos resultados medidos em nota ou conceito dá-se através do estabelecimento de uma equivalência simples entre os acertos ou pontos obtidos pelo educando e uma escala, previamente definida, de notas ou conceitos. Um exemplo é suficiente para compreender como se dá esse processo. Para um teste de dez questões, as correspondências entre acertos e notas são simples: cada questão equivale a um décimo da nota máxima, que seria dez. Assim, um aluno que acertou oito questões obtém nota oito. A transformação de acertos em conceitos poderia ser feita por uma escala como a que segue: SR (sem rendimento) = nenhum acerto; IN (inferior) = um ou dois acertos; MI (médio inferior) = três ou quatro acertos; ME (médio) = cinco ou seis acertos; MS (médio superior) = sete ou oito acertos; SS (superior) = nove ou dez acertos. As escalas de conversão poderão ser mais complexas que estas, mas sem nenhuma grande dificuldade.

Para proceder a essa transformação tem-se estabelecido variadas tabelas de conversão. Se não há uma tabela oficial na escola, cada professor cria a sua, em função do instrumento de coleta de dados que constrói ou utiliza. Notas e conceitos, em princípio, expressam a qualidade que se atribui à aprendizagem do educando, medida sob a forma de acertos ou pontos. Caso o professor, por decisão pessoal ou por norma escolar, multiplique as situações e os momentos de aferição do aproveitamento escolar, para obter o resultado final de um bimestre ou ano letivo, ele se utiliza da média de notas ou conceitos.

No caso das notas, a média é facilitada pelo fato de se estar operando com números, que de símbolos qualitativos se transformam indevidamente em quantitativos; no caso dos conceitos, a média é obtida após a conversão dos conceitos em números. Por exemplo, pode-se estabelecer a equivalência entre S e a nota dez, entre MS e a nota oito, e assim sucessivamente. A partir daí, basta fazer uma média simples ou ponderada, conforme a decisão, obtendo-se o que seria a média da aprendizagem do educando no bimestre ou no semestre letivo. Aqui também ocorre a transposição indevida de qualidade para quantidade, de tal forma que se torna possível, ainda que impropriamente, obter uma média de conceitos qualitativos.

Utilização dos Resultados

Com o resultado em mãos, o professor tem diversas possibilidades de utilizá-lo, tais como:

- registrá-lo, simplesmente, no Diário de Classe ou Caderneta de Alunos;

- oferecer ao educando, caso ele tenha obtido uma nota ou conceito inferior, uma "oportunidade" de melhorar a nota ou conceito, permitindo que ele faça uma nova aferição;

- atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato, aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem.

Se os dados obtidos revelarem que o educando se encontra numa situação negativa de aprendizagem e, por isso, possui uma nota ou um conceito de reprovação, usualmente tem-se utilizado a primeira e, no máximo, a segunda opção; neste caso, no mínimo registram-se os dados em cadernetas e, no máximo, chama-se a atenção do aluno, pedindo-lhe que estude para fazer uma segunda aferição, tendo em vista a melhoria da nota e, nesta circunstância, deve-se observar que a orientação, no geral, não é para que o educando estude a fim de aprender melhor, mas para que estude "tendo em vista a melhoria da nota".

A partir dessa observação, poder-se-á arguir: estudar para melhorar a nota não possibilita uma aprendizagem efetiva? É possível que sim; contudo, importa observar que o que está motivando e polarizando a ação não é a aprendizagem necessária, mas sim a nota. E isso, do ponto de vista educativo, é um desvio, segundo nossa concepção. A terceira opção possível de utilização dos resultados da aprendizagem é a mais rara na escola, pois exige que estejamos, em nossa ação docente, polarizados pela aprendizagem e desenvolvimento do educando; a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do educador. Contudo, esta não tem sido a nossa conduta habitual de educadores escolares; usualmente, estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente.

Em síntese, as observações até aqui desenvolvidas demonstram que a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões onde se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para "melhorar" a nota do educando e, por isso, aprová-lo.

A Escola Opera Com Verificação e Não Com Avaliação da Aprendizagem

Iniciemos pelos conceitos de verificação e avaliação, para, a seguir, identificarmos se a fenomenologia da aferição do aproveitamento escolar, descrita no item anterior, se configura como verificação ou avaliação. O termo verificar provém etimologicamente do latim - *verum facere* - e significa "fazer verdadeiro". Contudo, o conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar "ver se algo é isso mesmo", "investigar a verdade de alguma coisa". O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual

se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. Por si, verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas. As entrelinhas do processo descrito no tópico anterior demonstram que, no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. A partir dessas observações, podemos dizer que a prática educacional brasileira opera na quase totalidade das vezes, como verificação. Por isso, têm sido incapaz de retirar do processo de aferição as consequências mais significativas para a melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos. Ao contrário, sob a forma de verificação, tem-se utilizado o processo de aferição da aprendizagem de uma forma negativa, à medida que tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante “ameaça” da reprovação.

Em síntese, o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, através da ameaça de reprovação - situação que nenhum de nós, em sã consciência, pode desejar para si ou para outrem.

O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar - sob a modalidade da verificação- reifica a aprendizagem, fazendo dela uma “coisa” e não um processo. O momento de aferição do aproveitamento escolar não é ponto definitivo de chegada, mas um momento de parar para observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade que deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o encaminhamento da ação, possibilitando consequências na direção da construção, dos resultados que se deseja.

Diante do fato de que, no movimento real da aferição da aprendizagem escolar, nos deparamos com a prática escolar da verificação e não da avaliação, e tendo ciência de que o exercício efetivo da avaliação seria mais significativo para a construção dos resultados da aprendizagem do educando, propomos, neste segmento do texto, algumas indicações que poderão ser estudadas e discutidas na perspectiva de gerar encaminhamentos para a melhor forma de condução possível do ensino escolar.

Funções da avaliação

A principal função da forma de avaliação é verificar o que o aluno aprendeu e tomar uma base de decisão para aperfeiçoar subsequentemente o processo ensino-aprendizagem na busca de melhores resultados. Os resultados obtidos pelos alunos na aprendizagem, nos mais diferentes momentos do trabalho, estão diretamente ligados aos

procedimentos de ensino utilizados pelo professor. A verificação e a qualificação dos resultados da aprendizagem no início, durante e o final das unidades didáticas visam sempre a diagnosticar e superar dificuldades, corrigir falhas e estimular os alunos a que continuem dedicando-se ao estudo. Podemos dizer que o aproveitamento do aluno reflete, em grande parte, a atuação didática do professor. Dessa forma, o ato de avaliar fornece informações importantes que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos e também, indiretamente, determinar a qualidade do processo de ensino e, consequentemente, o sucesso do trabalho docente. Nesse sentido, a avaliação tem uma função de retroalimentação (feedback) dos procedimentos de ensino, ou seja, fornece dados ao professor para repensar e replanejar sua atuação didática, visando o aperfeiçoamento e tendo melhores resultados no ensino-aprendizagem.

A avaliação antes possuía um caráter seletivo, porque era vista como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra. Atualmente, a avaliação assume novas funções, sendo um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos, logo, a avaliação assume uma dimensão orientadora.

“No que se refere às funções da avaliação da aprendizagem, importa ter presente que ela permite o julgamento e a consequente classificação, mas essa não é a sua função constitutiva. É importante estar atento à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de busca de maior satisfatoriedade nos resultados”. (Luckesi 2003, p. 176).

De acordo com os estudos de Bloom (1993) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

a) **A avaliação diagnóstica** é aquela que ao se iniciar um curso ou um período letivo, dado à diversidade de saberes, o professor deve verificar o conhecimento prévio dos alunos com a finalidade de constatar os pré-requisitos necessários de conhecimento ou habilidades imprescindíveis de que os educandos possuem para o preparo de novas aprendizagens.

“Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, considerarmos que ela deva estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe uma forma solta isolada. É condição de sua existência e articulação com uma concepção pedagógica progressista”. (Luckesi 2003, p.82)

Este tipo de avaliação é utilizado objetivando determinar a forma pela qual o educador deverá encaminhar, através do planejamento, sua ação educativa. Estabelecerá os marcos para tornar o processo de aprendizagem mais exequível e eficaz. Pode ser considerado como sendo o ponto de partida para todo trabalho a ser desenvolvido pelo educador. Em função de ocorrer antes e durante o processo ensino-aprendizagem e tendo diferentes finalidades. Sendo realizada antes do processo, objetiva sondar se o aluno apresenta os comportamentos necessários para que a aprendizagem possa ser iniciada. Ocorrendo durante o processo, será utilizada para identificar as causas das falhas de aprendizagem e possibilitar a implementação de recursos para corrigi-las.

Podemos observar que a avaliação diagnóstica possui três objetivos. O primeiro, é identificar a realidade dos alunos que irão participar do processo. O segundo, é verificar se os alunos apresentam ou não habilidades e/ou pré-requisitos para o processo. O terceiro propósito está relacionado com a identificação das causas, de dificuldades recorrentes na aprendizagem. Assim o educando poderá rever sua ação educativa para sanar os problemas.

b) A **avaliação formativa** é aquela com a função controladora sendo realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Logo, a avaliação formativa visa, basicamente, avaliar se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de prosseguir para uma outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão. É através da avaliação formativa que o aluno toma conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é orientadora, porque orienta o estudo do aluno ao trabalho do professor. É motivadora porque evita as tensões causadas pelas avaliações.

Pellegrini (2002, p.26) informa que: "No modelo de avaliação, a ênfase está no aprender, gerando uma mudança em todas os níveis educacionais: currículo, gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividades e o próprio jeito de avaliar a turma. Na avaliação formativa não há como pressuposto ou premiação. Prevê que os estudantes possuem processo e ritmos de aprendizagem diferentes".

A avaliação formativa permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, orientando-o na reformulação do seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Ela deve ser planejada em função dos objetivos, deste modo o docente continuará seu trabalho ou irá direcioná-lo, de modo que a maioria dos alunos alcance. "É formativa no sentido em que indica como os alunos se modificando em direção aos desejados". (Bloom, Benjamin 1971). Logo, para que a avaliação formativa possa se processar, devemos:

- Saber o que se quer avaliar e a finalidade dos resultados. Nesse sentido deve-se avaliar os objetivos atingidos pelos alunos e quais os resultados que alcançaram;

- Obter as evidências que descrevem os eventos que nos interessa. Goldberg (1978, p.15), faz a seguinte argumentação: "A avaliação educacional é o processo de coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficácia e eficiência de programas educacionais".

- Determinar critérios conforme os níveis de aproveitamento e diagnosticar os resultados corrigindo as falhas do processo ensino-aprendizagem. Landsheere (1976, p. 254), faz a seguinte explanação: "Seja qual for, a avaliação formativa tem por único fim reconhecer onde e em que o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo. Esta avaliação não se traduz em nota, nem muito menos em "scores". Trata-se de um "feedback" para o aluno e para o professor".

- Emitir um juízo de valor que sirva de base para ações futuras. Neste aspecto, Nérice (1992) faz a seguinte consideração:

"Avaliação é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer, então, que não pode haver avaliação sem que antes tenha havido verificação. Verifica-se antes de avaliar. Uma prova, seja de que modalidade for, tem por objetivo fornecer dados sobre os quais se possa emitir um juízo de valor". Nérice (1992, p. 311).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é determinado que a avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos.

Nesse sentido a avaliação é um meio ou instrumento de controle da qualidade objetivando um ensino de excelência em todos os níveis de todos os cursos.

c) A **avaliação somativa** tem por função básica a classificação dos alunos, sendo realizada ao final de um curso ou unidade de ensino, classificando os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

No momento atual a classificação do aluno se processa segundo o rendimento alcançado, tendo por parâmetro os objetivos previstos. Para Bloom (1983), a avaliação somativa "objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso". Essas três formas de avaliação devem ser vinculadas ou conjugadas para se garantir a eficiência do sistema de avaliação e a excelência do processo ensino-aprendizagem.

Qualquer decisão nas formas de como avaliar é preciso envolver direção, professor, alunos e responsáveis (quando é o caso). Se entendermos que a forma atual de avaliação está ruim, todos precisam se comprometer com o novo processo de melhorá-la, e isso envolve muitas mudanças, sendo o processo longo, assim como todo processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, pretendeu-se aqui apresentar a nova visão da avaliação escolar, onde os alunos passam a contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, que passa a assumir novos papéis buscando identificar os conhecimentos adquiridos ao longo da etapa escolar, bem como as dificuldades que cada educando vem apresentar.

A avaliação escolar fornece informações muito importantes para o educador, pois a partir das respostas dadas pelos alunos o professor consegue reavaliar alguns conceitos e muitas vezes repensar a sua didática de trabalho, para que assim haja um maior aproveitamento da turma e uma troca de conhecimentos entre colegas e educadores.

A partir dos estudos de Bloom, a avaliação possui três funções principais, que consiste em função de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, para planejar incluindo o conhecimento anterior de cada um, também tem como função a avaliação formativa que preza controlar verificando se os alunos estão atingindo os objetivos propostos anteriormente auxiliando o professor na identificação de deficiências, e por último temos a função somativa que tem como objetivo a classificação dos alunos no final de um módulo ou curso de acordo com o rendimento de cada aluno.²⁰

PAEBES, SAEB, PROVA BRASIL

PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).

Desde 2009, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) realiza parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), tendo como objeto a operacionalização do PAEBES, cujos dados divulgados neste site subsidiarão a implementação, a (re) formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado e promoção da equidade.

Possuindo um desenho transversal, ou seja, que realiza uma coleta periódica de um determinado recorte da Educação Básica em busca de informações que, ao serem confrontadas mostram se houve progresso escolar ao longo de um determinado espaço de tempo, o PAEBES avalia anualmente o nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF).

Em 2014, o PAEBES implementou no teste do 5º ano do Ensino Fundamental a avaliação de escrita, por meio da tarefa de produção de texto (em uma derivação do teste de Língua Portuguesa), a partir da qual avaliou-se o desempenho dos estudantes em quatro competências específicas, conforme Matriz de Correção presente na aba "AVALIAÇÃO EDUCACIONAL" (submenu "MATRIZ DE REFERÊNCIA"):

- REGISTRO (domínio da norma padrão da língua escrita esperada para a etapa de escolaridade – ortografia, pontuação, sintaxe, adequação vocabular, segmentação de palavras, formação de palavras e concordância verbal/nominal de gênero, número e pessoa);
- COERÊNCIA TEMÁTICA (compreensão da proposta de produção textual e a aplicação conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema);

²⁰ Fonte: www.recantodasletras.com.br - Por Everaldo Cerqueira

Fonte: www.pedagogia.com.br

- TIPOLOGIA TEXTUAL (conhecimentos relativos aos elementos organizacionais do texto narrativo, tipologia predominante nas atividades de produção textual nessa etapa de escolaridade);

- COESÃO (conhecimento acerca do emprego dos mecanismos linguísticos necessários ao encadeamento textual).

O PAEBES apresenta a seguinte série histórica (anos e disciplinas avaliadas):

2009

Etapas de escolaridade | Disciplina(s) avaliada(s)

5º ano EF – Língua Portuguesa e Matemática

9º ano EF – Língua Portuguesa e Matemática

1º ano EM – Língua Portuguesa e Matemática

2010

Etapas de escolaridade | Disciplina(s) avaliada(s)

5º ano EF – Língua Portuguesa e Matemática

9º ano EF – Língua Portuguesa e Matemática

1º ano EM – Língua Portuguesa e Matemática

3º ano EM – Língua Portuguesa e Matemática

2011

Etapas de escolaridade | Disciplina(s) avaliada(s)

5º ano EF – Língua Portuguesa e Matemática

9º ano EF – Língua Portuguesa e Matemática

3º ano EM – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (Química/Física/Biologia)

2012

Etapas de escolaridade | Disciplina(s) avaliada(s)

5º ano EF – Língua Portuguesa e Matemática

9º ano EF – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas (História/Geografia)

2º ano EF – Língua Portuguesa e Matemática

3º ano EM – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas (História/Geografia)

2013

Etapas de escolaridade | Disciplina(s) avaliada(s)

5º ano EF – Língua Portuguesa e Matemática

9º ano EF – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (Química/Física/Biologia)

3º ano EM – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (Química/Física/Biologia)

2014

Etapas de escolaridade | Disciplina(s) avaliada(s)

5º ano EF – Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática

9º ano EF – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas (História/Geografia)

3º ano EM – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas (História/Geografia)

2015

Etapla de escolaridade | Disciplina(s) avaliada(s)

5º ano EF – Língua Portuguesa, Produção de texto e Matemática

9º ano EF – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (Química/Física/Biologia)

3º ano EM – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza (Química/Física/Biologia)

2016

Etapla de escolaridade | Disciplina(s) avaliada(s)

5º ano EF – Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática

9º ano EF – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas (História/Geografia)

3º ano EM – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas (História/Geografia)

PAEBES - TRI

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) é um conjunto de modelos estatísticos capaz de determinar um valor/peso diferenciado para cada item que o estudante respondeu no teste de proficiência. Produz, assim, uma medida determinante para o desempenho do estudante, pois leva em consideração as habilidades demonstradas e o grau de dificuldade dos itens que compõem os testes. A TRI pode levar em conta três parâmetros dos itens na produção do resultado final da proficiência do estudante:

1. O primeiro deles leva em conta o grau de dificuldade dos itens, sejam eles fáceis, médios ou difíceis. Os itens estão distribuídos de forma equânime entre os diferentes cadernos de testes, possibilitando a criação de diversos cadernos com o mesmo grau de dificuldade;

2. O segundo parâmetro diz respeito à capacidade de um item discriminar, entre os estudantes avaliados, aqueles que desenvolveram as habilidades avaliadas daqueles que não as desenvolveram;

3. Através do terceiro parâmetro, é possível analisar as respostas do estudante e, se for constatado que ele errou muitos itens de baixo grau de dificuldade e acertou outros com grau elevado, considerá-las como estatisticamente improvável, deduzindo que ele marcou a alternativa mesmo sem saber que ela era a correta. Esse parâmetro é chamado de probabilidade de acerto ao acaso. Não é possível dizer com certeza se o estudante realmente não fez um item, mas, baseado no grau de dificuldade, é possível ter uma estimativa da probabilidade disso ter acontecido.

PAEBES – MATRIZ

Uma Matriz de Referência é composta por um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Os descritores são selecionados para compor a matriz considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis. A relevância de se adotar uma Matriz também reside no seu caráter de universalidade e transparência que ela

estabelece para todo o processo avaliativo. A seguir, estão disponíveis as Matrizes de Referência em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza do PAEBES.

5º Ano do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa

✓ I - PROCEDIMENTOS DE LEITURA

D0 Compreender frases ou partes que compõem um texto.

D1 Localizar informações explícitas em um texto.

D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 Identificar o tema de um texto.

D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

✓ II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D23 Identificar o gênero de textos variados.

D12 Identificar a finalidade de textos de gêneros diferentes.

✓ III - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

✓ IV - COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem uma narrativa.

D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

✓ V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

✓ VI - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Matemática

✓ I - ESPAÇO E FORMA

D01 Identificar a localização/movimentação de objetos em mapas, croquis e outras representações gráficas.

D02 Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.

D03 Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.

D04 Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).

D05 Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

✓ II - GRANDEZAS E MEDIDAS

D07 Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, L/mL.

D08 Estabelecer relações entre as unidades de medida de tempo.

D09 Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.

D10 Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.

D11 Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

D12 Resolver problemas envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

✓ III - NÚMEROS, OPERAÇÕES E ÁLGEBRA

D13 Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.

D14 Identificar a localização de números naturais na reta numérica.

D15 Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.

D16 Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.

D17 Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.

D18 Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.

D19 Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).

D20 Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.

D21 Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.

D22 Resolver problemas utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

D23 Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D24 Resolver problemas com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

D25 Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

D26 Associar a escrita de um número no sistema de numeração indo-arábico com a escrita deste número no sistema de numeração romano.

✓ IV - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

D32 Ler informações e dados apresentados em tabelas.

D33 Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

9º Ano do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa

✓ I - PROCEDIMENTOS DE LEITURA

D1 Localizar informações explícitas em um texto.

D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 Identificar o tema de um texto.

D14 Distinguir fato da opinião relativa a esse fato.

✓ II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D23 Identificar o gênero de textos variados.

D12 Identificar a finalidade de textos de gêneros diferentes.

✓ III - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

✓ IV - COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS

D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 Identificar a tese de um texto.

D8 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

✓ V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

D22 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.

✓ VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Matemática

✓ I - PROCEDIMENTOS DE LEITURA

D1 Localizar informações explícitas em um texto.

D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 Identificar o tema de um texto.

D14 Distinguir fato da opinião relativa a esse fato.

✓ II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DE TEXTOS

D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D23 Identificar o gênero de textos variados.

D12 Identificar a finalidade de textos de gêneros diferentes.

✓ III - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

✓ IV - COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS

D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 Identificar a tese de um texto.

D8 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

✓ V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

D22 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.

✓ VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Ciências Humanas

8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

✓ DOMÍNIO I - FORMAS DE CONHECER E SUAS APROPRIAÇÕES

D01 Analisar a importância do conhecimento geográfico na interpretação do mundo

D02 Analisar diferentes tipos de representação cartográfica

D03 Operar com diferentes tipos de representação da superfície terrestre

D04 Correlacionar diferentes tipos de linguagens e expressões artísticas com a Geografia

✓ DOMÍNIO II - ESPACIALIDADES, TEMPORALIDADES E SUAS DINÂMICAS

D05 Identificar situações representativas do processo de globalização

D06 Analisar as transformações socioespaciais relacionadas à globalização

D07 Reconhecer as transformações geográficas advindas da lógica do funcionamento dos fluxos e de redes

✓ DOMÍNIO III - MEMÓRIA, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS

D08 Reconhecer as territorialidades como expressões de grupos diversos

✓ DOMÍNIO IV - RELAÇÕES E FORMAS DE PODER

D09 Relacionar as transformações do espaço geográfico às ações dos diversos agentes (Estado, empresas, ONGs, organismos internacionais, etc.)

D10 Reconhecer as diferentes regionalizações do espaço geográfico

✓ DOMÍNIO V - MEIO AMBIENTE E CULTURA

D11 Identificar os impactos no meio ambiente causados pelas organizações políticas, econômicas, sociais e culturais

D12 Relacionar a dinâmica do meio físico (relevo, clima, vegetação, hidrologia e solos) com as transformações do espaço geográfico

D13 Relacionar as questões ambientais contemporâneas às alterações das dinâmicas naturais e socioculturais

✓ DOMÍNIO VI - TRABALHO, ECONOMIA E SOCIEDADE

D14 Relacionar os diferentes tipos de atividade econômica às transformações do espaço geográfico

D15 Analisar a divisão internacional do trabalho e suas relações com o espaço geográfico

D16 Compreender o desenvolvimento técnico-científico-informacional e suas implicações socioespaciais

✓ DOMÍNIO VII - ÉTICA, CIDADANIA E DIREITO

D17 Analisar práticas de preservação e conservação ambiental

✓ MATRIZ DE REFERÊNCIA DE HISTÓRIA - PAEBES 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

✓ DOMÍNIO I - FORMAS DE CONHECER E SUAS APROPRIAÇÕES

D01 Reconhecer a História como produto histórico, social e cultural e suas implicações na produção historiográfica

D02 Reconhecer o ofício do historiador como produtor do conhecimento histórico

D03 Identificar diferentes abordagens existentes em fontes históricas diversas

D04 Reconhecer os diferentes recursos e linguagens na produção do conhecimento histórico

D05 Compreender a produção do conhecimento histórico e sua relação com diferentes fontes e discursos

✓ DOMÍNIO II - ESPACIALIDADES, TEMPORALIDADES E SUAS DINÂMICAS

D06 Compreender a noção de tempo e suas dimensões

D07 Identificar diferentes ritmos e durações temporais em momentos históricos distintos

D08 Reconhecer as diferentes sequências de marcação do tempo instituídas socialmente

✓ DOMÍNIO III - MEMÓRIA, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS

D09 Compreender o conhecimento histórico como registro e memória individual e coletiva

D10 Associar operações da memória a objetos da cultura material e imaterial

D11 Reconhecer as representações e manifestações sociais e culturais sob o princípio da diversidade

✓ DOMÍNIO IV - RELAÇÕES E FORMAS DE PODER

D12 Reconhecer as diferentes formas e relações de poder ao longo da História

D13 Caracterizar as diferentes formas, regimes e sistemas de governo, em momentos históricos distintos

D14 Compreender os conflitos políticos, sociais e culturais no domínio das relações de força e poder

✓ DOMÍNIO V - TRABALHO, ECONOMIA E SOCIEDADE

D15 Reconhecer a importância do trabalho humano e suas formas de organização em diferentes contextos históricos

D16 Relacionar os diferentes processos de produção às formas de organização do trabalho ao longo da História

D17 Compreender o impacto das tecnologias na organização das sociedades

✓ DOMÍNIO VI - ÉTICA, CIDADANIA E DIREITO

D18 Reconhecer direitos e deveres dos indivíduos-cidadãos como forma de constituição da cidadania

D19 Reconhecer a relação existente entre legislação e cidadania no decorrer da História

Ciências da Natureza

✓ MATÉRIA E ENERGIA

D01 Reconhecer os fluxos de matéria e de energia em modelos de cadeias e teias alimentares.

D02 Reconhecer a composição ou as propriedades do ar atmosférico.

D03 Diferenciar os tipos de solo.

D04 Identificar as etapas e a importância do ciclo da água.

D05 Diferenciar transformações químicas de transformações físicas da matéria.

D06 Reconhecer as propriedades gerais da matéria em situações do cotidiano.

D07 Reconhecer a natureza particulada da matéria, considerando as ideias iniciais de Dalton.

D08 Distinguir os conceitos de calor e temperatura em fenômenos cotidianos.

D09 Reconhecer reações químicas comuns no cotidiano.

D10 Reconhecer os principais processos de separação de misturas.

D11 Reconhecer a diferença entre os conceitos de massa e peso de um corpo.

D12 Reconhecer diferentes fontes de energia analisando sua utilização quanto à sustentabilidade.

D13 Reconhecer o princípio da conservação de energia.

D14 Identificar processos de transformação de energia.

D15 Identificar as Leis de Newton em situações do cotidiano.

✓ TERRA E UNIVERSO

D16 Identificar os polos de um ímã e sua capacidade de atrair objetos metálicos.

D17 Relacionar as grandezas (distância, tempo, velocidade e aceleração) em operações algébricas nos movimentos retilíneos e circulares.

✓ VIDA E AMBIENTE

D18 Identificar as relações ecológicas estabelecidas entre os seres vivos.

D19 Identificar comportamentos individuais e coletivos voltados para a preservação do meio ambiente.

D20 Reconhecer a interferência do ser humano na dinâmica das cadeias alimentares.

D21 Reconhecer causas/consequências de problemas ambientais.

✓ SER HUMANO E SAÚDE

D22 Identificar as principais doenças humanas causadas por vírus, bactérias, protistas, fungos e helmintos bem como formas de evitá-las.

D23 Identificar órgãos e sistemas do corpo humano, relacionando-os às suas funções.

D24 Reconhecer conceitos básicos de genética.

D25 Reconhecer comportamentos de risco à saúde coletiva e individual.

D26 Reconhecer a importância da produção e do destino adequado do lixo para a preservação da saúde individual e coletiva.

✓ **TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

D27 Identificar materiais isolantes e condutores de eletricidade em situações cotidianas.

D28 Reconhecer dispositivos mecânicos que facilitam a realização de trabalho.

3º Ano do Ensino Médio

Língua Portuguesa

✓ **I - PROCEDIMENTOS DE LEITURA**

D1 Localizar informações explícitas em um texto.

D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 Identificar o tema de um texto.

D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

✓ **II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DE TEXTOS**

D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D23 Identificar o gênero de textos variados.

D12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

✓ **III - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS**

D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

D21 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

✓ **IV - COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS**

D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 Identificar a tese de um texto.

D8 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D24 Reconhecer diferentes estratégias de argumentação.

D9 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

✓ **V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO**

D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

D22 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.

✓ **VI - VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

D13 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Matemática

✓ **I - ESPAÇO E FORMA**

D01 Identificar triângulos semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.

D02 Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.

D03 Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.

D04 Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais.

D05 Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente).

D06 Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.

D07 Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta.

D08 Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.

D09 Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas.

D10 Relacionar as representações algébricas e gráficas de uma circunferência.

✓ **II - GRANDEZAS E MEDIDAS**

D11 Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

D12 Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

D13 Resolver problema envolvendo a área total e/ou volume de um sólido.

✓ **III - NÚMEROS, OPERAÇÕES E ÁLGEBRA**

D14 Resolver problema que envolva porcentagem.

D15 Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.

D17 Resolver problema envolvendo equação do 2º grau.

D18 Reconhecer expressão algébrica que representa uma função a partir de uma tabela.

D19 Resolver problema envolvendo uma função do 1º grau.

D20 Analisar crescimento/decrescimento, zeros de funções reais apresentadas em gráficos.

D23 Identificar o gráfico que representa uma situação descrita em um texto.

D24 Resolver problema envolvendo P.A./P.G.

D25 Relacionar as representações algébricas e gráficas da função do 1º grau.

D26 Resolver problemas que envolvam os pontos de máximo ou de mínimo de uma função do 2º grau.

D27 Identificar gráficos de funções trigonométricas (seno, cosseno, tangente) reconhecendo suas propriedades.

D28 Resolver problema envolvendo sistema linear.

D29 Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples ou combinação simples.

D30 Resolver problema envolvendo o cálculo da probabilidade de um evento.

✓ IV - TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

D34 Resolver problemas envolvendo dados apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

D35 Associar dados apresentados em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Ciências Humanas

✓ MATRIZ DE REFERÊNCIA DE GEOGRAFIA – PAEBES - 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

✓ DOMÍNIO I - FORMAS DE CONHECER E SUAS APROPRIAÇÕES

D01 Analisar a importância do conhecimento geográfico na interpretação do mundo.

D02 Reconhecer características do trabalho de campo como possibilidade metodológica de conhecimento do mundo.

D03 Analisar diferentes tipos de representação cartográfica.

D04 Operar com diferentes tipos de representação da superfície terrestre.

D05 Correlacionar diferentes tipos de linguagens e expressões artísticas com a Geografia.

D06 Reconhecer novas tecnologias cartográficas.

✓ DOMÍNIO II - ESPACIALIDADES, TEMPORALIDADES E SUAS DINÂMICAS

D07 Compreender as múltiplas interrelações dos processos de globalização e fragmentação do espaço geográfico.

D08 Compreender as transformações dos espaços geográficos como produtos-produtores das relações socioeconômicas e culturais de poder.

D09 Compreender as diferentes territorialidades (re) construídas pelas diferentes ordens mundiais através do papel exercido pelas potências hegemônicas e contra-hegemônicas.

D10 Reconhecer as transformações geográficas advindas da lógica do funcionamento dos fluxos e de redes.

✓ DOMÍNIO III - MEMÓRIA, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS

D11 Reconhecer as territorialidades como expressões de grupos diversos.

✓ DOMÍNIO IV - RELAÇÕES E FORMAS DE PODER

D12 Relacionar as transformações do espaço geográfico às ações dos diversos agentes (Estado, empresas, ONGs, organismos internacionais, etc.).

D13 Compreender as dinâmicas e processos dos conflitos territoriais em diferentes escalas geográficas.

D14 Reconhecer as diferentes regionalizações do espaço geográfico.

✓ DOMÍNIO V - MEIO AMBIENTE E CULTURA

D15 Analisar os impactos das transformações no meio ambiente pelas organizações políticas, econômicas, sociais e culturais.

D16 Analisar as relações entre os impactos ambientais e as práticas de preservação e conservação em diferentes

✓ CONTEXTOS E ESCALAS GEOGRÁFICAS.

✓ DOMÍNIO VI - TRABALHO, ECONOMIA E SOCIEDADE

D17 Relacionar os diferentes tipos de atividade econômica às transformações do espaço geográfico.

D18 Analisar a divisão internacional do trabalho e suas relações com o espaço geográfico.

D19 Entender o papel do Estado, das grandes corporações e de organizações políticas na dinâmica econômica nas escalas local, regional, nacional e global.

D20 Compreender o desenvolvimento técnico-científico-informacional e suas implicações socioespaciais.

✓ DOMÍNIO VII - ÉTICA, CIDADANIA E DIREITO

D21 Compreender o papel do cidadão na preservação do meio ambiente.

✓ MATRIZ DE REFERÊNCIA DE HISTÓRIA – PAEBES - 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

✓ DOMÍNIO I - FORMAS DE CONHECER E SUAS APROPRIAÇÕES

D01 Reconhecer a História como produto histórico, social e cultural e suas implicações na produção historiográfica

D02 Reconhecer o ofício do historiador como produtor do conhecimento histórico

D03 Identificar diferentes abordagens existentes em fontes históricas diversas

D04 Reconhecer os diferentes recursos e linguagens na produção do conhecimento histórico

D05 Compreender a produção do conhecimento histórico e sua relação com diferentes fontes e discursos

✓ DOMÍNIO II - ESPACIALIDADES, TEMPORALIDADES E SUAS DINÂMICAS

D06 Compreender a noção de tempo e suas dimensões

D07 Identificar diferentes ritmos e durações temporais em momentos históricos distintos

D08 Reconhecer as diferentes sequências de marcação do tempo instituídas socialmente

✓ **DOMÍNIO III - MEMÓRIA, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÕES SOCIOCULTURAIS**

D09 Compreender o conhecimento histórico como registro e memória individual e coletiva

D10 Associar operações da memória a objetos da cultura material e imaterial

D11 Analisar as representações artísticas e culturais de diferentes sociedades como produtos da memória

D12 Reconhecer as representações e manifestações sociais e culturais sob o princípio da diversidade

D13 Reconhecer as diferentes manifestações sociais e culturais como produtos e práticas materiais e discursivas

D14 Reconhecer a construção dos sujeitos, identidades, alteridades e diversidade em suas dimensões

✓ **DOMÍNIO IV - RELAÇÕES E FORMAS DE PODER**

D15 Reconhecer as diferentes formas e relações de poder ao longo da História

D16 Caracterizar as diferentes formas, regimes e sistemas de governo, em momentos históricos distintos

D17 Compreender as relações entre Estado e sociedade

D18 Analisar discursos e práticas políticas dos diferentes grupos e movimentos sociais

D19 Reconhecer as diversas instituições sociais produzidas e legitimadas pelas relações de força e poder

D20 Reconhecer diferenças entre público e privado nas relações sociais

✓ **DOMÍNIO V - TRABALHO, ECONOMIA E SOCIEDADE**

D21 Reconhecer a importância do trabalho humano e suas formas de organização em diferentes contextos históricos

D22 Relacionar os diferentes processos de produção às formas de organização do trabalho ao longo da História

D23 Analisar o impacto das tecnologias na organização das sociedades

✓ **DOMÍNIO VI - ÉTICA, CIDADANIA E DIREITO**

D24 Reconhecer direitos e deveres dos indivíduos-cidadãos como forma de constituição da cidadania

D25 Reconhecer a relação existente entre legislação e cidadania no decorrer da História

D26 Compreender a construção da cidadania como resultado das lutas e dos conflitos sociais ao longo do tempo

Ciências da Natureza

✓ **MATRIZ DE REFERÊNCIA CIÊNCIAS DA NATUREZA 3ª SÉRIE EM MATÉRIA E ENERGIA**

D01 B Reconhecer os fluxos de matéria e de energia nos ecossistemas.

D02 B Compreender o processo da fotossíntese e da respiração, reconhecendo seus reagentes, produtos e fases.

D03 B Interpretar, em diferentes formas de linguagem, os ciclos do nitrogênio, do carbono, do oxigênio e da água, reconhecendo sua importância para a vida no planeta.

D04 B Classificar os seres vivos quanto ao nível trófico que ocupam e ao hábito alimentar em cadeias e teias alimentares.

D05 B Interpretar os diferentes tipos de pirâmides ecológicas, relacionando-as às cadeias alimentares.

D06 F Aplicar as Leis de Newton em situações de interações simples entre corpos.

D07 F Reconhecer as diferenças dos conceitos de massa e peso de um corpo.

D08 F Aplicar o conceito de potência em situações do cotidiano envolvendo fenômenos elétricos e mecânicos.

D09 F Reconhecer as relações entre a diferença de potencial, resistência e intensidade de corrente elétrica em circuitos simples.

D10 F Aplicar o princípio de conservação da energia mecânica em situações do cotidiano, envolvendo trabalho e máquinas simples: alavanca, plano inclinado e roldanas.

D11 F Identificar o princípio geral de conservação da energia em processos térmicos, elétricos e mecânicos.

D12 F Identificar fenômenos ondulatórios (difração, interferência, reflexão e refração) em situações cotidianas.

D13 F Estabelecer relações entre frequência, período, comprimento de onda e velocidade de propagação de uma onda.

D14 F Aplicar a Primeira e a Segunda Lei da Termodinâmica em situações que envolvam transformações térmicas.

D15 F Distinguir os conceitos de calor e temperatura em fenômenos cotidianos.

D16 F Reconhecer calor como energia térmica e suas formas de propagação (condução, convecção e radiação).

D17 F Analisar situações cotidianas que envolvam fenômenos de dilatação e contração térmica de materiais.

D18 Q Reconhecer os critérios utilizados na organização da Tabela Periódica.

D19 Q Identificar as propriedades periódicas dos elementos (raio atômico, eletronegatividade, potencial de ionização, afinidade eletrônica).

D20 Q Reconhecer as propriedades das substâncias iônicas, covalentes e metálicas.

D21 Q Identificar reações de neutralização ácido e base.

D22 Q Calcular a quantidade de matéria, relacionando-a com o número de partículas, massa ou volume.

D23 Q Balancear equações químicas por meio do método das tentativas.

D24 Q Reconhecer as relações estequiométricas que ocorrem em uma reação química.

D25 Q Classificar as soluções de acordo com o coeficiente de solubilidade.

D26 Q Determinar as diferentes concentrações de soluções (mol/L, ppm e %).

D27 Q Identificar fenômenos químicos ou físicos em que ocorrem trocas de calor (endotérmico ou exotérmico).

D28 Q Calcular a variação de entalpia de transformações químicas ou físicas.

D29 Q Calcular a energia envolvida na formação e no rompimento de ligações químicas.

D30 Q Identificar os fatores que alteram a velocidade de uma reação química.

D31 Q Reconhecer a cinética do consumo de reagentes ou da formação de produtos a partir de situações-problema ou da análise de gráficos ou dados tabelados.

D32 Q Reconhecer as características do estado de equilíbrio.

D33 Q Compreender o fenômeno do deslocamento do equilíbrio em reações químicas.

D34 Q Determinar o valor de pH (ou pOH) de uma solução a partir do equilíbrio iônico da água.

D35 Q Caracterizar os processos de oxidação e redução.

D36 Q Reconhecer o princípio de funcionamento das pilhas.

D37 Q Calcular a diferença de potencial das células eletroquímicas.

D38 Q Reconhecer o princípio de funcionamento da eletrólise.

D39 Q Classificar cadeias carbônicas.

D40 Q Reconhecer os compostos orgânicos de acordo com os grupos funcionais hidrocarbonetos, alcoóis, fenóis, aldeídos, cetonas, éteres, ésteres, aminas e amidas.

✓ MATRIZ DE REFERÊNCIA CIÊNCIAS DA NATUREZA 3ª SÉRIE EM TERRA E UNIVERSO

D41 B Reconhecer as principais teorias sobre a origem e evolução dos seres vivos e suas características.

D42 F Identificar as principais unidades de medidas físicas no Sistema Internacional de Unidades.

D43 F Reconhecer as características das grandezas físicas escalares e vetoriais.

D44 F Realizar operações básicas com grandezas vetoriais.

D45 F Relacionar as grandezas (distância, tempo, velocidade e aceleração) em operações algébricas nos movimentos retilíneos e circulares.

D46 F Aplicar a Lei da Gravitação Universal ao movimento de planetas e satélites (naturais e artificiais) e fenômenos naturais.

D47 F Compreender as propriedades dos ímãs e o funcionamento das agulhas magnéticas nas proximidades da Terra.

✓ VIDA E AMBIENTE

D48 B Identificar a importância e o significado da nomenclatura e das classificações biológicas.

D49 B Identificar os grupos de seres vivos dos reinos Monera, Protista, Fungi, Animalia e Plantae, quanto às características morfofisiológicas e evolutivas.

D50 B Reconhecer a importância econômica e ecológica dos seres vivos dos reinos Monera, Protista, Fungi, Animalia e Plantae.

D51 B Caracterizar a estrutura morfofisiológica dos vírus.

D52 B Reconhecer a importância da reprodução sexual e assexuada nos seres vivos.

D53 B Reconhecer os processos de formação dos gametas.

D54 B Identificar os componentes bioquímicos da célula e suas principais funções.

D55 B Identificar a importância das organelas e do núcleo para o metabolismo celular.

D56 B Associar características adaptativas dos animais vertebrados a diferentes ambientes.

D57 B Reconhecer os processos de divisão celular.

D58 B Compreender processo de síntese proteica.

D59 B Identificar as relações ecológicas entre os seres vivos.

D60 B Reconhecer causas de desastres ecológicos, relacionadas à ação antrópica.

D61 B Compreender os conceitos básicos de genética.

D62 B Identificar as principais etapas do desenvolvimento embrionário.

✓ SER HUMANO E SAÚDE

D63 B Reconhecer as estruturas e as organelas que compõem as células e sua importância.

D64 B Resolver problemas que envolvam a Primeira Lei de Mendel, grupos sanguíneos, herança ligada, influenciada e restrita ao sexo.

D65 B Associar estrutura e função dos tecidos, órgãos e sistemas do organismo humano.

D66 B Caracterizar as principais doenças que afetam a população brasileira, destacando entre elas as infectocontagiosas, parasitárias, degenerativas, ocupacionais, carências, sexualmente transmissíveis e provocadas por toxinas ambientais.

✓ TECNOLOGIA E SOCIEDADE

D67 B Reconhecer os impactos negativos e positivos da biotecnologia para o ambiente e a saúde humana.

D68 F Interpretar grandezas físicas (potência, voltagem, intensidade de corrente, entre outros) em aparelhos eletroeletrônicos.

D69 F Determinar o consumo de energia elétrica em aparelhos eletroeletrônicos.

D70 F Reconhecer a Lei de Indução Eletromagnética no funcionamento de motores e geradores.

D71 F Identificar processos de produção de energia elétrica.

D72 F Identificar a presença de radiações em situações cotidianas raios x, radiação solar, micro-ondas, entre outros).

D73 Q Reconhecer a evolução histórica dos modelos atômicos.

D74 Q Relacionar alguns agentes poluidores de natureza química e seus efeitos no ambiente.

D75 Q Identificar a aplicação de algumas das principais substâncias orgânicas com uso especial para a vida cotidiana, tais como metano, butano, propanona, etanol, metanol, éter etílico, aldeído fórmico, ácido acético.

PAEBES – PADRÕES DE DESEMPENHO

5º Ano do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa
Matemática

9º Ano do Ensino Fundamental

Língua Portuguesa
Matemática
Ciências Humanas
Ciências da Natureza

3º Ano do Ensino Médio

Língua Portuguesa
Matemática
Ciências Humanas
Ciências da Natureza

Para ver na íntegra o conteúdo de padrão de desempenho de cada referencia acima acesse o link a seguir:
<http://www.paebes.caedufjf.net/avaliacao-educacional/padroes-de-desempenho/>

Fonte: <http://www.paebes.caedufjf.net/>

Prova Brasil x SAEB

O INEP publicou, em seu site, um quadro que estabelece claramente as principais diferenças entre os dois exames que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica brasileira: Prova Brasil e SAEB. Confira no quadro abaixo e saiba um pouquinho mais sobre esses dois exames:

Quadro comparativo	
Prova Brasil	SAEB
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).
Avalia apenas estudantes de Ensino Fundamental, de 4. ^a e 8. ^a séries.	Avalia estudantes de 4. ^a e 8. ^a séries do Ensino Fundamental e também estudantes do 3. ^o ano do Ensino Médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e Unidades da Federação.
Aplicação: novembro.	Aplicação: novembro.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do SAEB e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

www.educacional.com.br

Uso da Avaliação

Em primeiro lugar, propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando. Com isso, fugiremos ao aspecto classificatório que, sob a forma de verificação, tem atravessado a aferição do aproveitamento escolar. Nesse sentido, ao avaliar, o professor deverá:

- coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas, afetivas, psicomotoras - dos educandos, produzindo uma configuração do efetivamente aprendido;
- atribuir uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados;
- a partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista:
 - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando;
 - o encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem, caso se considere que, qualitativamente, atingiram um nível da satisfatoriedade no que estava sendo trabalhado.

Assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento.

Padrão Mínimo de Conduta: Para que se utilize corretamente a avaliação no processo ensino-aprendizagem, no contexto escolar, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir; um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos e não uma média mínima de notas, como ocorre hoje na prática escolar.

Estar interessado que o Educando Aprenda e Desenvolva: A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. Parece um contra senso essa afirmação, na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam. Todavia, não é o que ocorre.

O sistema social não demonstra estar tão interessado em que o educando aprenda a partir do momento que investe pouco na Educação. Os dados estatísticos educacionais estão aí para demonstrar o pequeno investimento, tanto do ponto de vista financeiro quanto do pedagógico, na efetiva aprendizagem do educando. No caso da avaliação da aprendizagem, vale lembrar o baixo investimento pedagógico. Nós, professores, assim como normalmente

os alunos e seus pais, estamos interessados na aprovação ou reprovação dos educandos nas séries escolares; porém, estamos pouco atentos ao seu efetivo desenvolvimento. A nossa prática educativa se expressa mais ou menos da seguinte forma: "Ensinaamos, mas os alunos não aprenderam; o que é que vamos fazer"?

De fato, se ensinamos, os alunos não aprenderam e estamos interessados que aprendam, há que se ensinar até que aprendam; há que se investir na construção dos resultados desejados. A avaliação só pode funcionar efetivamente num trabalho educativo com estas características. Sem esta perspectiva dinâmica de aprendizagem para o desenvolvimento, a avaliação não terá espaço; terá espaço, sim, a verificação, desde que ela só dimensione o fenômeno sem encaminhar decisões. A avaliação implica a retomada do curso de ação, se ele não tiver sido satisfatório, ou a sua reorientação, caso esteja se desviando. A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática.

Rigor Científico e Metodológico: Para que a avaliação se tome um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico. A ciência pedagógica, hoje, está suficientemente amadurecida para oferecer subsídios à condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados significativos da aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento do educando. Não caberia tratar desta questão neste texto; todavia, não poderíamos deixar de mencioná-la, pois sem ela a avaliação não alcançará seu papel significativo na produção de um ensino-aprendizagem satisfatório.²¹

Fracasso Escolar

As causas para o fracasso escolar são inúmeras e muitas delas já bastante conhecidas através de publicações de autores consagrados que se dedicam ao assunto. Este estudo visa fazer um apanhado dessas causas, mas também ir um pouco além, procurando avaliar as causas específicas do fracasso escolar de uma certa localidade.

A questão é que as razões para o fracasso escolar não são poucas e não estão isoladas umas das outras. Pode ser pelo aspecto pedagógico, apropriado ou não à criança, pelas políticas educacionais que nem sempre tem a educação como meta principal, ou ainda pela situação geral pela qual passa a economia do país, e como resultado, o ambiente onde vivem milhares de crianças, inadequados para o seu desenvolvimento e crescimento.

A escola conta com uma equipe que poderá estar atenta a problemas sociais dos alunos. O supervisor pedagógico tem a função de auxiliar o professor orientando-o em práticas pedagógicas que poderão superar o problema do fracasso escolar, e uma ação que pode ser significativa é manter contato com a família do 'aluno-problema' na busca de entender o porque do 'não aprender'. É fundamental no processo aprendizagem conhecer o aluno e sua origem

21 Texto Adaptado de Mary Stela Ferreira Chueiri

para escolher a melhor forma de trabalhar com ele, neste sentido, o educador propiciará excelentes oportunidades para elevar o rendimento escolar dos educando, elevando também o autoconceito deste, tornando a aprendizagem mais agradável.

Existem várias razões para o fracasso escolar, assim como existem várias razões para se desenvolver um trabalho neste sentido. E um dos motivos, é a preocupação dos educadores em geral em achar uma solução cabível para amenizar o problema do fracasso escolar.

Sendo assim, foi desenvolvida essa pesquisa nas escolas da cidade de Alto Rio Doce no intuito de investigar o que faz a escola no sentido de amenizar o problema do fracasso escolar. O trabalho se justifica pela necessidade que se tem de entender quais são as dificuldades encontradas pelos educadores em geral, em buscar a inovação para auxiliá-los nas práticas pedagógicas, bem como pelo fato de ser um tema muito polemico. Acredita-se ainda, que esse estudo contribuirá com outros professores que se interessam pelo tema em questão.

Neste sentido, os estudos teóricos que se pretende realizar possibilitarão reunir um maior número de concepções teóricas e práticas para uma melhor compreensão do fenômeno, na busca de entender as causas e possíveis intervenções para a solução do problema.

I. BUCANDO EXPLICAÇÕES PARA O FRACASSO ESCOLAR

Uma das explicações dadas para o fracasso escolar no Brasil é que a democratização do acesso à escola, ocorrida a partir dos anos 70 do século passado, levou a escola a lidar com crianças que teriam, em razão de suas condições de vida, sérias deficiências culturais e linguísticas que acarretariam dificuldades de aprendizagem. Teriam problemas de indisciplina e não valorizariam a escola. Sua linguagem oral seria muito distante da língua escrita. Em seu ambiente familiar, não vivenciaram usos da escrita nem um ambiente que as valorizasse e motivasse seu aprendizado.

De fato, os dados estatísticos (SAEB) mostram que o fracasso tende a se concentrar nas crianças oriundas de meios menos favorecidos. No entanto, diferentes estudos mostram também que, ao contrário do que em geral se afirma, essas crianças possuem um adequado desenvolvimento cultural e linguístico e que é a escola que apresenta sérias dificuldades para lidar com a diversidade cultural, linguística e mesmo étnica da população brasileira.

Esse trabalho tematiza justamente o fracasso escolar de crianças de meio menos favorecidos. Seus principais objetivos são: discutir as diferentes explicações para esse fracasso; mostrar que, mesmo experimentando difíceis condições de existência, essas crianças apresentam um adequado desenvolvimento cultural e linguístico.

Reflexão sobre diferentes explicações para o fracasso escolar

Possivelmente, você já deparou em sua escola, em sala de aula com crianças que apresentam problemas de aprendizagem, particularmente na aquisição da leitura e da es-

crita. Com certeza essas crianças não são os únicos casos de "crianças problemas" existentes por aí: as crianças que estão diante de nós – não estão sozinhas... na minha escola, na sua escola, na escola vizinha, naquela escola da outra cidade e ainda na escola vizinha dessa escola – encontramos inúmeras crianças que não estão tendo sucesso, que fracassam em seu aprendizado. Por vezes, essas crianças passam anos frequentando a escola, até que um dia desistem "entendem" que não tem "cabeça para o estudo", é melhor fazer "um bico" e arranjar "um trocado" para ajudar em casa.

Assim como o problema de crianças que fracassam na escola não acontece apenas em sua escola, ele também não é problema que surgiu somente agora, nos dias atuais. Pelo contrário um problema cuja história se inicia com a própria história da escolarização pública. Com a institucionalização do ensino obrigatório, surgem, tanto histórias de sucesso de alguns, como história de fracasso de muitos outros.

Segundo GRIFFO (1996):

Débil, deficiente mental educável, anti intelectual, criança com desvio de conduta, criança lenta, criança com repertório comportamental limitado, criança com distúrbios de aprendizagem, carente linguístico, carente cultural, criança com pobreza vocabular, com atraso de maturação, com distúrbio psicomotor, com problemas de socialização, hiperatividade, disléxica, portadora de necessidades especiais (p.23).

Esses são alguns nomes criados ao longo dos anos, segundo o autor acima, para identificar aqueles que fracassam na escola. É evidente que tais nomeações não surgem do acaso. Elas expressam diferentes perspectivas de entendimento das causas do fracasso escolar ao longo da história.

Ao longo do século passado, várias hipóteses causais foram apresentadas como explicação para o fracasso escolar, dando origem à consolidação de cinco diferentes abordagens para a interpretação desse fenômeno: *organicista, instrumental cognitiva, afetiva, questionamento da escola e handicap sociocultural (Fijalkow, 1989).*

Essas abordagens organizam-se em torno de questões, hipóteses explicativas, metodologias de pesquisa que orientam os profissionais de diversas áreas – médicos, professores, supervisores, psicólogos, etc. – em seu processo de estudo e intervenção junto a crianças com problemas de aprendizagem. Apresentamos, a seguir, uma breve caracterização de cada uma dessas abordagens.

A primeira teorização sobre as dificuldades de aprendizagem, surgiu na França, no final do século XIX, ficou conhecida como Abordagem Organicista (Fijalkow, 1989), por investigar as causas do fracasso escolar levantando hipóteses sobre os possíveis distúrbios e doenças neurológicas do aluno. As pesquisas realizadas nessa linha de investigação promoveram uma verdadeira classificação médica dos problemas de aprendizagem.

Nos dias de hoje, quando se encaminha um aluno para uma avaliação neurológica, buscando apoio na contribuição da medicina para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o resultado do diagnóstico aponta, geralmente, como causa do problema escolar o quadro de dislexia, disfunção cerebral mínima ou hiperatividade.

Várias críticas são apresentadas, atualmente, a essa abordagem do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. A abordagem organicista é sempre citada como a grande responsável pela medicalização generalizada do fracasso escolar, pois o tratamento proposto para sanar as dificuldades de aprendizagem da criança é o uso de remédios psiquiátricos. Uma das consequências mais indesejadas da utilização dessa abordagem é a identificação do aluno como alguém que possui uma falha orgânica, ou seja, um déficit neurológico. Ao se empregar termos como dislexia, hiperatividade e disfunção cerebral mínima, tende-se a ver o aluno como o único responsável pelo seu próprio fracasso.

Segundo VIDAL (1990; CYPEL, 1993)

A facilidade com que esse diagnóstico é utilizado nas escolas cria um quadro de encaminhamento para atendimento médico e prescrição de medicamentos, levando à biologização de um fenômeno da esfera escolar, produzindo gerações que acabam por se tornar conhecidas como "geração garde-nal" (p.43).

Como consequência, limita-se, assim, o campo de investigações do fracasso escolar, uma vez que outros fatores intervenientes na produção desse fenômeno são desconsiderados.

A segunda abordagem do fenômeno do fracasso escolar surgiu do desenvolvimento de pesquisas no campo da psicologia cognitiva. Trata-se de uma abordagem instrumental cognitiva, assim designada por buscar as causas das dificuldades de aprendizagem em possíveis disfunções relativas a um dos quatro processos psicológicos fundamentais: a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento.

Segundo SENA (1999),

...o diagnóstico realizado utiliza-se basicamente do processo de investigação diferencial (comparando um grupo considerado normal a outro considerado atrasado) e busca identificar os seguintes sintomas de lateralização, o desenvolvimento inadequado da linguagem, os transtornos perceptivos visuais e auditivos, os déficits de atenção seletiva, os problemas de memória (p.62).

Mas Fijalkow (1989), Nunes, Buarque e Bryant (1992) analisam um grande conjunto de pesquisas desenvolvidas a partir dessa perspectiva e apontam alguns problemas que precisam ser considerados aos interpretar os resultados das mesmas. Um desses problemas diz respeito, por exemplo, a não neutralidade e objetividade das situações de teste a que as crianças são submetidas, a dificuldade de se isolar variáveis para que essas possam ser testadas independentemente uma das outras. Além disso, deve-se considerar que a abordagem cognitivista, como a organicista, procura causas do fracasso das crianças apenas em suas características individuais, desconsiderando possibilidades explicativas em outras esferas.

A abordagem afetiva caracteriza-se por privilegiar como explicação causal do fracasso escolar os transtornos afetivos da personalidade. Partidários dessa abordagem defendem que a ideia de que as causas das dificuldades de aprendizagem devem ser buscadas em perturbações no estado socioafetivo da criança e não em supostos problemas neurológicos ou cognitivos. Nessa perspectiva, o

atraso do aluno é uma manifestação de suas dificuldades originadas de algum conflito emocional (consciente ou inconsciente), cuja origem encontra-se na dinâmica familiar. Por meio da utilização do método clínico, propõe-se, primeiro investigar se a dificuldade é de fato um problema de ordem pedagógica ou psicológica, para, posteriormente, buscar compreender porque uma determinada criança eleger um determinado sintoma e não outro como expressão de suas dificuldades emocionais. Uma das críticas feitas a essa abordagem decorre do fato de que essa acaba por dar subsídios para que se responsabilize a criança e sua família por dificuldades que surgem na esfera escolar, transferindo para fora da escola – para as famílias, para as clínicas – a busca de soluções para os problemas da criança.

A abordagem denominada questionamento da escola reúne estudos que investigam diferentes fatores escolares como intervenientes na produção do fracasso dos alunos. Entre esses destacam-se, por exemplo, a inadequação dos métodos pedagógicos, as dificuldades na relação professor-aluno, a precária formação do professor, a falta de infraestrutura das escolas da rede pública de ensino.

Segundo Sena (1999: p. 35) *"deslocando a questão do aluno que não aprende para a escola que não ensina"*, seguidores dessa abordagem propõem modificações na estrutura e organização da escola, afim de que essa instituição cumpra seu papel social.

A abordagem denominada Handicap sociocultural identifica no meio sociofamiliar a origem do fracasso das crianças na escola. Adeptos dessa abordagem consideram a bagagem sociocultural dos alunos e de seus familiares um fator decisivo, tendo em vista que a maioria dos alunos que fracassam na escola é oriunda das camadas populares. Um argumento central na articulação dessa abordagem é que essas crianças apresentam uma linguagem deficitária o que, em consequência, implicaria em déficit cognitivo. Segundo Soares (1987), *teorias do déficit cultural, linguístico e cognitivo ocultam a verdadeira causa da discriminação das crianças das camadas populares na escola* – a desigual distribuição de riqueza numa sociedade capitalista – e terminam por responsabilizar as crianças e suas famílias por suas dificuldades e isentar de responsabilidade a escola e a sociedade.

De acordo com SENA (1999),

...apenas do número significativo de pesquisas comprovando o caráter ideológico do discurso que fundamenta essa abordagem, ainda hoje podemos constatar como seus pressupostos estão presentes e influenciam fortemente a opinião dos profissionais da educação" sobre possíveis causas do fracasso escolar (p.64).

Elementos para o questionamento de teorias do déficit.

A breve caracterização das diferentes abordagens do fracasso escolar apresentada, permite constatar, que os fracassados são situados em uma mera posição de objeto do conhecimento, marcados por um processo diagnóstico que, embora oscile entre oferecer como explicação causal do fracasso escolar ora uma disfunção neurológica ora cognitiva, ora um transtorno afetivo, ora problemas linguísticos, não vacila em apontar esses sujeitos como deficitários.

Um mito se faz especialmente presente na escola em relação às crianças das camadas populares: o mito da existência de um déficit linguístico e cultural por parte dessas crianças e de seus familiares.

SOARES (1987) explica que o mito da deficiência linguística e cultural baseia-se na suposição de que:

...as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades e aprendizagem: sua linguagem é pobre – não sabem o nome dos objetos comuns; usam frases incompletas, curtas, monossilábicas; sua sintaxe é confusa e inadequada à expressão do pensamento lógico; cometem erros de concordância, de regência, de pronúncia; comunicam-se muito através de recursos não verbais do que de recursos verbais. Em síntese são crianças deficitárias linguisticamente (p.20).

Essa suposta deficiência linguística seria atribuída à 'pobreza' do contexto linguístico familiar em que vive a criança. Adeptos dessa abordagem associam a essa visão de um contexto familiar deficiente linguística e culturalmente a ideia de que os familiares dessas crianças (seus pais ou responsáveis) não demonstrariam interesse por seu desenvolvimento escolar e não se empenhariam em dar suporte para que elas tenham condições de aprender na escola.

Diversas pesquisas, desenvolvidas a partir dos anos 70 do século passado, fornecem elementos para se refutar a hipótese do déficit como causal do fracasso escolar. O trabalho de Labov (Soares, 1987) por exemplo, forneceu elementos para que o questionamento das situações de teste a crianças negras, moradores de guetos em grandes cidades americanas eram submetidas. Segundo ele, a artificialidade, diferença de classes do entrevistador e dos entrevistados comprometeria o desempenho dessas crianças, levando-as a se mostrarem desarticuladas e monossilábicas nas situações de entrevista. A análise da produção linguística dessas crianças em interação com seus pares ou em entrevistas feitas por pessoas do seu próprio grupo social revelou que essas crianças possuíam uma gramática sistemática, coerente e lógica. Segundo Soares, Labov adotaria uma posição contrária às dos partidários da teoria do déficit linguístico. Para ele, crianças das camadas populares *"narram, raciocinam e discutem com muito mais eficiência que os falantes pertencentes às classes mais favorecidas, que contemporizam, qualificam, perdem-se num excesso de detalhes irrelevantes"* (Soares, 1987, p.47).

Segundo estudos sobre a relação entre linguagem, cultura e escolarização, alguns levam em conta a existência de diferenças linguísticas e cultural entre crianças das camadas populares, minorias étnicas e crianças das camadas economicamente favorecidas da população, o fato da escola não estar preparada para lidar com essas diferenças seria um dos principais fatores que contribuem para a produção do fracasso escolar.

Estudos de Fijalkow (1989) apresentam evidências contrárias à ideia de que existe desinteresse por parte dos familiares das crianças das camadas populares em relação à sua carreira escolar, pois para essas famílias o sucesso na escola representaria a possibilidade de um futuro melhor para seus filhos.

Estudos desenvolvidos por Griffo (1996) e Costa (1993) demonstram o empenho dos familiares em contribuir para a reversão da situação de fracasso em que seus filhos se encontravam. Castanheira (1991) apresenta análise de como crianças das camadas populares, moradores de um bairro da periferia de Belo Horizonte, eram preparados para o ingresso na 1ª série por seus pais ou por seus irmãos mais velhos. As interações dessas crianças com a escrita criavam oportunidades de um contato cotidiano com esse objeto de conhecimento, fosse em brincadeiras de ruas, aulinhas com os amigos ou atividades orientadas por seus pais ou irmãos mais velhos. Essas experiências com a escrita preparavam essas crianças para o seu ingresso na escola em melhores condições para a aquisição da leitura e da escrita. Em muitos casos, ao preparo e envolvimento da criança com a escrita antes do ingresso na escola de 1º grau não se seguiria uma continuidade do ensino de forma adequada dentro da instituição.

Essas formas de suporte variam de família para família e incluem desde a preocupação em garantir que se tenham livros de referência para consulta na hora dos estudos em casa, como atitudes persuasivas como conversas ou castigos. Os dados nos levam à conclusão de que não existe uma relação causal direta entre o sucesso escolar e empenho das famílias em acompanhar os filhos em suas atividades escolares. Observa-se que em alguns casos a intervenção familiar, embora positiva, tem efeito limitado sobre a aprendizagem do aluno, como, por exemplo, quando se garante a posse de livros de referência, mas esses não são efetivamente utilizados pelos adultos da família. Além disso, demonstrou-se que as diferentes atitudes tomadas pelas famílias não são valorizadas da mesma forma nas diversas escolas onde esses alunos são atendidos.

II. ANALISANDO O FRACASSO ESCOLAR

Este trabalho busca fundamentação teórica que mostra e justifica muitas razões para o fracasso escolar, mas fica ressalvado que, muitas das constatações citadas foram feitas numa localidade, embora não sejam necessariamente demonstráveis através de números e dados estatísticos.

É nas tramas do fazer e do viver o pedagógico quotidianamente nas escolas, que se pode perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas dos meios sócio culturais mais pobres.

No desenrolar de nossa pesquisa de campo, o que temos ouvido e observado nas escolas visitadas reforça a afirmação (...) de que se imputa o fracasso dessas crianças, oriundas das classes trabalhadoras, à desnutrição, às verminoses, enfim, a uma condição adversa de saúde. Ignora-se o fato de que estas estudam em escolas de periferia, onde se concentram todos os vícios e distorções do sistema social e, especificamente, do educacional, e tenta-se encontrar nestas crianças, causas orgânicas, inerentes a elas, que justifique o seu mau rendimento.

Quais são as crianças desnutridas que estão hoje frequentando nossas escolas? São aquelas portadoras de desnutrição leve, a chamada pelos especialistas de desnutrição de primeiro grau. Não estamos aqui afirmando que este tipo de desnutrição não tem importância, ela a tem tanto

que constantemente é apontada como forte indicador da situação de penúria e miséria em que vive grande segmento de nossa população.

Entretanto, o que estamos querendo enfatizar é que este grau de desnutrição [leve] não afeta o desenvolvimento do sistema nervoso central, não o lesa irreversivelmente e, portanto, não torna a criança deficiente mental, incapaz de aprender o que a escola tem a lhe ensinar.

A criança portadora de desnutrição leve apenas sacrifica o seu crescimento físico para manter o seu metabolismo. Exames clínico e laboratorial indicam que a criança é normal, com exceção de um déficit de peso e estatura em relação à sua idade.

É necessário que desmistifiquemos as 'famosas' causas externas desse fracasso escolar, pela articulação àquelas existentes no próprio âmbito escolar, e que tenhamos clareza dos fatores que as determinam e as articulam.

Analizando as causas do fracasso escolar na localidade pesquisada

O drama do insucesso escolar é relativamente recente. É a partir dos anos sessenta que encontramos as suas primeiras manifestações. Foi então que se começou a exigir que as escolas, por razões econômicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos. O que era atribuído até então ao foro individual, tornou-se subitamente um problema insuportável sob o ponto de vista social. A preguiça, a falta de capacidade ou interesse, deixou de ser aceitas como explicação para o abandono todos os anos de milhares e milhares de crianças e jovens do sistema educativo. A culpa do seu insucesso escolar passou a ser assumida como um fracasso de toda a comunidade escolar. O sistema não fora a capaz de os motivar, reter, fazer com que tivessem êxito. O desafio tornou-se tremendo, já que todos os casos individuais se transformaram em problemas sociais. A escola secundária era a menos preparada para a mudança. Durante séculos assumira como sua vocação hierarquizar os alunos de acordo com o seu rendimento escolar, selecionando os mais aptos e excluindo os que não fossem capazes de acompanhar as exigências que ela mesma impunha. A sua nova missão era agora igualizar todos no sucesso educativo, garantindo 0% de negativas. Este era o novo padrão que permitia aferir o sucesso de cada escola.

É em grande parte por esta razão que hoje principal problema educativo é o de identificar as manifestações e as causas do insucesso escolar. A listagem destas não pára de aumentar à medida que prosseguem os estudos.

Manifestações

As manifestações de insucesso escolar são múltiplas, mas três delas são particularmente referidas pela possibilidade que oferecem de se poder medir a própria eficácia do sistema educativo:

-Abandono da escola antes do fim do ensino obrigatório;

- As reprovações sucessivas que dão lugar a grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar; Os níveis de fracasso que podem ser totais (em todas as disciplinas ou quase) ou parciais (numa ou duas disciplinas).

- A passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes, que conduzem a aprendizagens profissionais imediatas, mas os afasta do ingresso no ensino superior.

Causas

É na listagem das causas onde aparecem naturalmente as maiores controversas, o que se compreende já que a sua própria realização pressupõe que se identifiquem também os seus responsáveis. Neste ponto ninguém se acha inteiramente culpado, o que em certo sentido é mesmo verdade. A grande dificuldade destas análises, como veremos, reside na impossibilidade de se isolar as causas que são determinantes em todo o processo.

Alunos

-Atrasos do desenvolvimento cognitivo. As escalas psicométricas de inteligência tem sido apontadas como um bom indicador para identificar estas causas individuais de insucesso escolar. O problema é que a grande maioria dos alunos que falham nos resultados escolares, tem um desenvolvimento normal. Há que não abusar desta explicação...

-A instabilidade característica na adolescência, consta entre as muitas causas individuais do insucesso. Ela conduz muitas vezes o aluno a rejeitar a escola, a desinvestir no estudo das matérias, e frequentemente à indisciplina.

Famílias

- Pais autoritários, conflitos familiares, divórcios litigiosos, fazem parte de um extenso rol de causas que podem levar a que o aluno se sinta rejeitado, e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, adaptando um comportamento indisciplinado.

-O ciúme e a vingança dos pais contribuem também para fazer estragos nos resultados escolares dos alunos. Muitas vezes com medo que os filhos lhes deixem de manifestar afeto, trocando-os pela escola ou os professores, adotam atitudes que contribuem para os afastar dos estudos. Outras vezes, fazem-no para se vingarem de não lhes terem sido proporcionado também na infância as mesmas oportunidades.

-A origem social dos alunos tem sido a causa mais usada para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos, onde, aliás, se encontra a maior percentagem de insucessos escolares. Os sociólogos construíram a partir desta relação causa-efeito uma verdadeira panóplia, determinantes sociais que permitem explicar quase tudo:

a) Nas famílias desfavorecidas, por exemplo, os pais tendem a ser mais autoritários, desenvolvendo nos filhos normas rígidas de obediência sem discussão. Ora, quando estes chegam à adolescência revelam-se pior preparados para enfrentarem as crises de identidade-identificação, na afirmação da sua independência. A sua instabilidade emocional torna-se mais profunda, traduzindo a ausência de modelos e valores estáveis, levando-os a não investir na escola;

b) Os alunos oriundos destas famílias raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos; pelo contrário, ao mais pequeno insucesso, estes colocam logo a questão da saída da escola, o que explica as mais elevadas taxas de abandono por parte destes alunos;

c) A linguagem que estes alunos são obrigados a utilizar nos níveis mais elevados de ensino, sendo cada vez mais afastada da que utilizavam no seu meio familiar, aumenta-lhes progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola. Para prosseguirem nos estudos são obrigados a renunciarem à linguagem utilizada no seio familiar.

d) Os valores culturais destas famílias são, segundo alguns sociólogos, opostos aos que a escola propõe e supõe (mérito individual, espírito de competição, etc). Perante este confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias estão por isso pior preparados para os partilharem. O resultado é não se identificarem com a escola. Nesta linha de idéias, Holligshead, afirmou que os mais desfavorecidos norteiam-se por objetivos a curto prazo (o presente), o que estaria em contradição com os objetivos visados pela educação (a longo prazo). Esta diferença de objetivos (e valores) acaba por os conduzir a um menor investimento escolar.

– A demissão dos pais da educação dos filhos, é hoje uma das causas mais referidas. Envolvidos por inúmeras solicitações quotidianas, muitas vezes nem tempo tem para si próprios, quanto mais para dedicarem à educação dos filhos. Quando se dirigem às mesmas, raramente é para colaborar, quase colocam-se na atitude de meros compradores de serviços, exigindo eficiência e poucos incômodos na sua prestação.

Professores

– Métodos de ensino, recursos didáticos, técnicas de comunicação inadequadas às características da turma ou de cada aluno, fazem parte igualmente de um vasto leque de causas que podem conduzir a uma deficiente relação pedagógica e influenciar negativamente os resultados.

– A gestão da disciplina na sala de aula, é outro fator que condiciona bastante o rendimento escolar dos alunos. Mas estamos longe de poder afirmar que uma aula completamente disciplinada, seja aquela onde o insucesso escolar desapareça.

– Os professores no início do ano criam expectativas positivas ou negativas sobre os alunos que acabam por influenciar o seu desempenho escolar. Embora não sejam os professores a inventar os bons e os maus alunos, as investigações de Rosenthal e Jacobson, demonstraram que os preconceitos destes são muitas vezes inconscientes, prejudicando muitas vezes os alunos sem que os professores se apercebam. Uma coisa parece certa, os alunos de baixa expectativa são mais prejudicados do que são favorecidos, os altamente expectados. Ora, acontece que os alunos de estatuto sócio-cultural mais baixo são os mais negativamente considerados, tornando-se as principais vítimas das expectativas negativas ou baixas. Os alunos mais baixa-mente expectados são em geral mais mal tratados pelos professores.

– Existe na cabeça da maioria dos professores, um padrão de avaliação que tende a coincidir com uma curva normal. Assim, na avaliação que produzem, partem em geral do pressuposto que apenas alguns são bons, a maioria são médios, e proporcionalmente ao número dos primeiros, existem uns quantos que são mesmo maus e tem que ser eliminados.

– A avaliação, conforme demonstram inúmeros estudos nunca é absoluta, pelo contrário varia em função de uma multiplicidade de fatores. As modas pedagógicas, o contexto escolar, os métodos de avaliação, as disciplinas, os professores, os critérios utilizados, o modo como estes são interpretados, etc. Em resumo: a avaliação dá também um forte contributo para o insucesso escolar.

– A dificuldade dos professores em lidarem com fenómenos de transferência, conduz por vezes a situações com graves reflexos no aproveitamento dos alunos. O docente ao ser identificado com o pai (mãe) que o aluno se deseja afastar, torna-se alvo contra o qual o aluno dirige toda a sua agressividade, gerando deste modo permanentes conflitos na sala de aula, conduzindo-o ao insucesso.

– À crescente feminização do ensino são igualmente atribuídas culpas pelo insucesso. As professoras, conforme apontam alguns estudos, parecem ter uma maior preferência pelas raparigas, o que poderá explicar o melhor aproveitamento destas face ao conseguido pelos rapazes, os mais penalizados.

Escolas

A organização escolar pode contribuir de diferentes formas para o insucesso dos alunos. Frequentemente esquece-se esta dimensão do problema, vejamos alguns casos típicos.

– O estilo de liderança do diretor, presidente do conselho executivo, etc. A questão não é displicente, nem mesmo nas nossas escolas burocratizadas e muito dependentes do Ministério. Todos conhecemos diretores ou presidentes que quase sempre conviveram com excelentes resultados nas escolas por onde passaram, e outros que parecem atrair problemas ou maus resultados coletivos.

– Expectativas baixas dos professores e dos alunos em relação à escola. Nas escolas onde isto acontece os resultados tenderão a confirmar o que todos afinal estão à espera.

– Clima de irresponsabilidade e de falta de trabalho. Os exemplos abundam para que esta afirmação careça de grandes justificações.

– Objetivos não partilhados. Se só alguns conhecem os objetivos prosseguidos pela escola, ninguém se pode identificar com ela. Não tarda que alguns se sintam como corpos estranhos, contribuindo para a sua desagregação enquanto organização, provocando a desmotivação generalizada.

– Falta de Avaliação. Ninguém sabe o que anda a fazer, numa organização que sistematicamente não avaliam os seus resultados em função dos objetivos que definiu, e muito menos se não procura identificar as causas dos seus problemas. O clima de irresponsabilidade não tarda a instalar-se e com ele os maus resultados.

– A deficiente orientação vocacional que muitos alunos revelam no ensino pós-obrigatório, é agravada pela ausência nas escolas de serviços de informação e orientação adequados. Quem pode negar a pertinência desta causa?

– O elevado número de alunos por escola e turma, tende igualmente não apenas a provocar o aumento dos conflitos, mas sobretudo a diminuir o rendimento individual.

– A organização de turmas demasiado heterogêneas, não apenas dificulta a gestão da aula pelo professor, mas também a sua coesão do grupo, traduzindo-se no incremento de conflitos internos. Tudo somado tem mais uma causa para o insucesso.

– O clima escolar, isto é, a qualidade do meio interno que se vive numa organização, é consensual que influencia bastante o comportamento dos seus membros contribuindo para o seu sucesso ou fracasso. O problema é que o clima escolar resulta de uma enorme variedade de fatores, sobretudo dos que são de natureza imaterial como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos, o tipo de gestão etc, e não tanto do ambiente físico (instalações, localização da escola, etc). O problema é identificar quais são as causas determinantes para um mau clima escolar. Uma coisa é certa, os alunos que trabalham num bom clima tendem a obter melhores resultados que os restantes.

– As culturas organizacionais, sucedâneas no plano teórico do conceito de clima escolar, têm obviamente as suas cotas parte no insucesso escolar. O problema é que desde os anos 60 que não param de se identificar novos tipos de culturas escolares.

No início apenas se diferenciou as culturas das escolas urbanas (antigas) e das suburbanas (recentes). Concluiu-se então que nas primeiras a questão da disciplina sobrepunha-se à preocupação com os resultados. As relações professor-aluno eram marcadas pela dureza, formalismo, etc. Nas segundas, talvez porque as instalações são mais recentes, e o corpo docente mais novo, respirava-se um certo ar de descontração, o que conduzia a que os resultados escolares fossem postos em primeiro lugar face aos problemas disciplinares.

A partir deste modelo, começaram a ser construído outro, entendido como mais adequados para explicarem a diversidade das realidades escolares. Hoje temos modelos para todos as perspectivas ideológicas:

a) Na Escola Cívica, onde tudo está subordinado aos diplomas oficiais, não há lugar para as diferenças individuais, muito menos para a inovação pedagógica, o que conta são os regulamentos, as ordens dimanadas do Estado. Nesta escola, os que podem ter êxito são os mais obedientes, dóceis, ou seja, os que continuamente se anulam a si mesmos, na sua individualidade e nas suas aspirações.

b) Na Escola Doméstica, o estatuto de cada um depende da sua posição numa hierarquia definida por uma rede de dependências pessoais. Os laços pessoais, a importância relativa do grupo de pertença, a antiguidade no território, estes são os únicos dados que contam para se ter êxito ou não.

c) Na Escola Industrial e de Mercado levam-se a sério os grandes desafios da atual sociedade, privilegiando-se valores como “competência”, “especialização” e “capacidade de inovação”. Estamos perante uma escola tecnocrática, apostada em responder de forma adequada às crescentes exigências do mercado. Os menos aptos, ou os que possuem ritmos de aprendizagem mais lentos são naturalmente sacrificados em nome das exigências impostas pela competitividade.

d) A Escola Narcísica está sobretudo interessada na imagem de si a partir do reflexo que produz nos outros. Trata-se de uma escola construída a partir da produção de uma imagem de marca (“fachada”), onde tudo é feito em função deste objetivo mobilizador. Os resultados concretos do ensino são claramente subalternizados, por um discurso retórico de autossatisfação.

Em todas as culturas, uns são beneficiados, outros são conduzidos para o fracasso.

Currículos

– Defasagem no currículo escolar dos alunos. Os alunos ingressam em novos ciclos, sem que possuam os pré-requisitos necessários. Não há documento sobre a avaliação curricular que não tenha uma referência crítica esta questão.

– Currículos demasiado extensos que não permitem que os professores utilizem metodologias ativas, onde os alunos tenham o lugar central. A necessidade de cumprir os programas inviabiliza a adoção de estratégias mais ativas, mas sobretudo retira tempo ao professor para ultrapassar as dificuldades individuais de aprendizagem que constata nos alunos.

– Desarticulação dos programas. Esta situação faz, por exemplo, com que os alunos repitam os mesmos conteúdos, de modo diverso e incoerente ao longo dos anos e das disciplinas, levando-os a desinteressarem-se pelas matérias, e a sentirem-se confusos. O rosário de queixas é conhecido.

– As elevadas cargas horárias semanais ocupadas pelos alunos em atividades letivas, mais tradicionais, são desde há muito consideradas excessivas. Os alunos tem pouco tempo para outras atividades de afirmação da sua individualidade, desenvolvimento de hábitos de convivência, participação em ações coletivas em prol da comunidade, etc.,etc. O resultado é sentirem-se num escola-prisão, sem qualquer relação com os seus interesses.

Sistema Educativo

– Neste nível as causas apontadas são igualmente inúmeras, a começar pela pouca diversidade das ofertas formativas nos níveis terminais do sistema, em particular no secundário. Outras vezes, quando existem, estão desarticuladas, por exemplo, das necessidades do mercado de trabalho. O resultado final acaba por ser o seguinte: ainda que o aluno tenha tido êxito no seu percurso escolar, por desajustamento de competências está depois voltado ao fracasso, na sua transição para a vida ativa.

– A elevada centralização do sistema de educativo, não apenas torna a capacidade de resposta (adaptação) muito lenta, como fomenta a irresponsabilidade ou a burocracia, ao nível local (as escolas).

Sociedade

Ninguém tem dúvidas em concordar que a atual sociedade assenta num conjunto de valores que desencorajam o estudo e promovem o insucesso escolar. Diversão, Individualismo e Consumismo, três valores essenciais na sociedade atual, são em tudo opostos ao que a escola significa: atitudes refletida, procura incessante do saber e de valores perenes, , etc.

Embora estejam todas relacionadas entre si, sendo causas e efeitos uma das outras, as razões para o fracasso escolar podem, para efeito didático, serem classificadas ou agrupadas entre aquelas que estão relacionadas ao próprio indivíduo, ou aluno, como problemas físicos ou psicológicos; as causas que estão relacionadas à escola, como a qualidade de ensino entre outras; causas que estão relacionadas à comunidade localizada, como o próprio ambiente comunitário no que diz respeito às condições de higiene e saúde, qualidade de vida e, ultimamente, ao elevado nível de violência; e, finalmente, as causas pertencentes ao ambiente maior, que são as condições gerais econômicas e políticas do país.

Quase sempre se ‘condena’ o fracasso escolar, centrando-se imediatamente, e quase que exclusivamente no aluno, elegendo-o como o principal responsável pelo seu próprio fracasso.

O primeiro a se culpar é o próprio aluno. Não é raro vermos estudantes julgando-os incapazes, ou incompetentes para assimilar o que é ensinado na escola.

Depois, quem os culpam são os professores, seja através das notas, seja através de comentários sobre a capacidade ou incapacidade do aluno, que acaba negativando ainda mais o já abalado nível de autoestima do estudante.

E, na sequência, os pais colaboram com essa autodestruição do filho, através de críticas ou mesmo pela falta de incentivo ao estudo.

Portanto sabemos que quando se busca algo mais sólido para se apoiar e para entender as causas de tanto fracasso escolar, o aluno começa a deixar de ser o ‘vilão’ da história, para se tornar uma vítima. Quando se busca entender as razões do fracasso escolar analisando as condições em que vive o aluno, e também as condições em que ele frequenta a escola (sem contar as próprias condições da escola), realmente entendemos que precisamos mudar nossa opinião.

Mas não só da escola depende essa carga. Houvesse uma escola de padrão ideal, e ainda assim nos depararíamos com essa grave situação de fracasso escolar, numa das fases mais importantes da educação do indivíduo, sendo exatamente por isso denominada de ensino fundamental. E quando seriam as razões para esse fracasso? Se o aprendizado, como todos sabem, é de suma importância para o crescimento da pessoa, por que não é lavado a sério? Por que não se dá a ele a devida importância? Ou será que

essa importância é dada, mas existem motivos bem mais profundos, enraizados em nosso meio, que impedem de encarar e levar adiante uma formação escolar digna de assim ser chamada?

FALCÃO (1993) faz uma comparação:

Já tentou ensinar um bebê a atender ao telefone? Ou ensinar datilografia a um analfabeto? Ou, quem sabe, em dia de jogo intencional do Brasil, com todo o país mobilizado, e na sala as pessoas coladas ao rádio ou à televisão, você experimentou chamar Juquinha ao quarto para uma aula sobre Capitânias Hereditárias? (p.42).

No dizer do autor, as perguntas acima são bastante simplórias, mas servem para chamar atenção para o fato de que nem todos estão prontos para aprender qualquer coisa em todos os momentos. Segundo ele, há um determinado pré-requisito que precisa ser preenchido, que é a maturação.

Devemos sempre estar atentos a real condição do educador e do educando. O professor, como representante do papel que lhe é socialmente atribuído, ou seja, ensinar, depara-se com vários dilemas seus que se misturam com o papel da profissão que ocupa. Os professores assumem, além de ensinar, a disciplina e em tornar uniforme o que é diferente, produzindo assim, via educação, os privilégios e os sofrimentos.

Sempre que a escola falha na assistência e na formação do aluno quebra-se um elo no ritmo natural de um desenvolvimento potencial de conquistas, estabelecendo a desordem. Desordem que pode levar a vida do aluno ao caos e que se reflete na desestruturação da sociedade. Sempre que a escola desvirtua seu papel primordial, desencadeia-se um mecanismo automático de ressonância, que passa a repercutir na ordem social de uma cidade, de um país, do mundo.

Na criança problema nos dias de hoje não se faz igualdade social, se faz justiça social, pois não é todo mundo igual e devem-se reconhecer essas diferenças, mas a escola nivela todos como iguais e não se adequa com a origem social de cada um. Dentro da escola quem pode mais tem menos fracasso escolar. Mesmo uma criança oriunda de carências afetivas, herdadas por uma infância difícil pode haver ainda a capacidade de recuperação ou adaptação às más condições de vida, se observadas as necessidades e oportunizar mudanças para que ele mesmo alcance suas necessidades.²²

A produção do fracasso escolar: estudos a partir do cotidiano na escola

De acordo com Patto (1988, p. 75), os professores apresentam expectativas negativas no que se refere à sua clientela. “A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro [...]”. Acreditam que as crianças mais empobrecidas economicamente não aprendem ou, se aprenderem, não o fazem de maneira a atender

22 Fonte: www.pedagogiaaopedaletra.com – Por Marlene Aparecida Viana Abreu

as exigências mínimas da instituição educacional. A ideia de que as crianças pobres não têm habilidades para aprender, permeia o modo como o professor vê e se relaciona com essas crianças, diz Patto (p. 340). O mesmo pôde-se observar na pesquisa realizada por Campos (1995, p. 98), onde por meio da fala das professoras entrevistadas foi possível perceber o preconceito existente principalmente no que se refere à clientela da escola. Segundo ela, para as professoras "o fracasso escolar tem como causa primeira a inferioridade cultural e econômica das crianças que não aprendem devido aos problemas familiares e intelectivos que enfrentam." Assim, Estas concepções acerca da clientela de baixa renda que frequenta as escolas pesquisadas parecem justificar na criança e em sua família as causas dos resultados insatisfatórios que estas professoras obtêm no plano pedagógico, isentando-as em grande medida, da responsabilidade sobre tais resultados. (Idem, p. 102)

A escola, revestida do poder hierárquico que lhe é concedido na sociedade capitalista, diante do fracasso escolar, direciona seu olhar às famílias, responsabilizando-as pelas dificuldades apresentadas por seus filhos. As justificativas na maioria das vezes dizem respeito à constituição familiar e até mesmo à ausência dos pais que precisam trabalhar e por isso passam pouco tempo com os filhos.

Ao analisar as entrevistas realizadas durante sua pesquisa, Campos (1995, p. 100) conclui:

Preconceitos e estereótipos sobre o pobre e a pobreza são em maior ou menos grau observados como justificadores das dificuldades de aprendizagem escolar. Estes estereótipos giram em torno da inadequação da família, quer por uma suposta ausência dos pais no lar, quer pela forma como deduzem que estas famílias se organizam ou por possíveis problemas morais ou psíquicos que lhes são constantemente atribuídos.

As justificativas para o fracasso escolar que se ancoram na ideia de que ele advém das dificuldades financeiras por que passam os pobres, apesar de serem constantes na fala das professoras, não são justificativas pautadas na literatura educacional de acordo com Patto (1996).

Os estudos acima citados nos mostram que o fracasso escolar também está ligado aos grandes obstáculos que o sistema educacional cria e que impede que a escola atinja seus reais objetivos. Ao reproduzir as relações de produção da sociedade capitalista, a escola como instituição hierarquicamente privilegiada acaba por burocratizar o trabalho pedagógico. Essa burocratização a impede de pensar em mudanças e faz dela uma instituição manipuladora a fim de atender sua própria demanda. Do alto de sua posição de poder e permeada por preconceitos e estereótipos, a escola acaba por apresentar às famílias as dificuldades de seus filhos como algo inerente ao sujeito, direcionando-lhes toda a responsabilidade por seu insucesso escolar. De acordo com Campos (1995, p. 96):

Nas interrelações que ocorrem entre as instituições família/escola circulam concepções e conhecimentos acerca do insucesso escolar das crianças. No entanto as concepções veiculadas pela instituição escolar, muitas vezes, fornecem a aparência de legitimidade às desigualdades sociais uma vez que a institucionalização da escola lhe delega um lugar de poder junto a instituição família.

O fracasso escolar tem sido naturalizado por todos os envolvidos no processo educacional. De acordo com Patto (1996, p. 346), a ação pedagógica ineficaz tem sido constantemente justificada por se tratar de um trabalho realizado com famílias economicamente pobres que, por isso, já trazem consigo deficiências que naturalmente impedem o sucesso de qualquer trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças, dispensando assim reflexões sobre a prática pedagógica e quão agressiva ela pode ser sem que se faça essa reflexão. É o preconceito que parece permear a relação entre professor e aluno.

Campos (1995) após entrevistar algumas famílias observou que elas veem na escola a possibilidade dos filhos construírem uma história diferente, longe das dificuldades que são constantes em seu cotidiano. Evidencia-se que, para essas famílias, a escolarização dos filhos lhes é importante, uma vez que entendem ser esse o caminho para construir uma vida com menos dificuldades que eles, pais, construíram.

No que se refere à evasão escolar identificada na década de 1980, é importante considerar, segundo Patto (1988), o que se denomina evasão, na verdade se trata de exclusão, pois, a escola que se dizia gratuita, exigia materiais escolares e uniformes, o que demandava condições financeiras dos pais para manterem seus filhos na escola. Porém, é curioso observar que apesar de todas as dificuldades financeiras, as famílias insistiam em manter seus filhos na escola: acreditavam nela.

Em sua pesquisa, Campos (1995, p. 116) observou também que o trabalho aparece como atividade mais importante na vida das famílias pesquisadas. Assim, alguns pais diante da dificuldade financeira, se conformam quando os filhos abandonam os estudos principalmente se for para trabalhar e ajudar a família. Apesar de se manter a crença de que a escola pode trazer condições de uma vida melhor, a necessidade imediata de sobrevivência acaba por falar mais alto. A aceitação das famílias diante do abandono dos estudos pelos filhos é ainda maior quando se trata daqueles que apresentam dificuldades escolares, pois, diante de tais dificuldades, as famílias parecem ter assumido o discurso da escola de que o problema está na incapacidade da criança em aprender. A tendência que a pesquisadora identificou foi a de que as famílias acabam por incorporar a responsabilidade que a escola lhes delega diante das dificuldades de **Medicalização da educação: uma solução ou mais um problema?**

No limite deste texto, o foco está em discutir a medicalização que se tem feito da educação, partindo das consequências de um problema que é social. A deficiência nos processos de ensinar acaba sendo transferida às crianças como se elas mesmas tivessem dificuldades em aprender e que, sem apresentar qualquer problema biológico ou necessidades educativas especiais acabam sendo medicadas diante da falta de condições da escola em cumprir seu papel: ensinar. Há de se considerar, entretanto, que existem crianças que apresentam problemas de ordem biológica e que necessitam de cuidados da área da saúde, inclusive de uma intervenção medicamentosa e, nesses casos, os fatores biológicos não podem ser ignorados. Esta é uma discussão bastante importante, porém, não será objeto de estudo neste texto.

De acordo com Moysés e Collares (1986, p. 10):

A medicalização de uma questão consiste na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social. Este processo ocorre na educação quando, frente às altas taxas de fracasso escolar, tenta-se localizá-lo na própria criança, explicando-o através de doenças. Isenta-se, assim, de responsabilidades a instituição escolar e o sistema social.

Através da medicalização, os olhares se voltam para o indivíduo, ignorando-se um problema que é social, na medida em que o transforma em biológico, individual. Apresentar a criança como portadora dos distúrbios de aprendizagem faz com que os olhares e a responsabilidade pelo fracasso escolar se voltem para ela, inviabilizando assim um olhar mais cuidadoso para fatores intraescolares como produtores de tal fracasso. Moysés e Collares (1992, p. 32) afirmam que:

A biologização – e consequente patologização – da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida. E os distúrbios de aprendizagem são uma das formas de expressão mais em moda, na atualidade, dessa biologização da educação e, mais especificamente, do fracasso escolar.

O uso de medicamentos para resolver problemas como a dificuldade em aprender – da forma como a escola ensina – tem sido mais frequente a cada dia. De acordo com Werner (2001), o índice de famílias que buscam na medicina a solução para os supostos problemas apresentados por seus filhos, só faz crescer, pois, muitas vezes “sequer existem problemas de saúde e a demanda aos serviços de saúde é para que se detecte algum problema que possa ser responsabilizado pelo fracasso dessas crianças” (Idem, p. 46). Compreender os determinantes sociais, políticos e econômicos é da maior importância por sabermos que a escola não é autônoma frente a essas questões. No entanto, o olhar mais abrangente não exclui – e não pode excluir – a análise dos fatores intraescolares.

Há um Projeto de Lei no Senado (nº 247 de 2012) que objetiva alterar a lei nº 8.069 de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente visando prevenir o uso inadequado de psicofármacos nesse público. De acordo com o Art. 2º, essa Lei deverá vigorar cento e oitenta dias após sua publicação, que se deu em 12/07/2012. Na justificativa consta que o crescimento do uso de psicofármacos em crianças e adolescentes tem gerado questionamentos por parte de profissionais e especialistas de diversas áreas. Há denúncias de que os interesses econômicos das indústrias farmacêuticas estariam favorecendo a tendência de profissionais da saúde e da educação no sentido de transformarem problemas sociais em problemas biológicos, inerentes ao indivíduo e, a solução para tal problema seria o uso de psicofármacos. Ainda na justificativa para o Projeto de Lei, a Educação aparece como uma grande área em que se tem praticado tal uso indiscriminadamente. De acordo com o documento, “no Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, encontramos o seguinte:” A

aprendizagem e os modos de ser e agir – campos de grande complexidade e diversidade – têm sido alvos preferenciais da medicalização. Cabe destacar que, historicamente, é a partir de insatisfações e questionamentos que se constituem possibilidades de mudança nas formas de ordenação social e de superação de preconceitos e desigualdades. (p. 2)

De acordo com a nova Lei

Art. 14-A. O uso de psicofármacos em crianças e adolescentes obedecerá aos seguintes requisitos e às normas contidas nos regulamentos aplicáveis:

I – comprovada necessidade do uso de psicofármacos, o qual deve ocorrer em conformidade com os protocolos clínico-terapêuticos aprovados pelo Ministério da Saúde, ou por entidade por ele designada, com a explicitação das indicações terapêuticas e dos requisitos a serem cumpridos para comprovação diagnóstica, além dos critérios de uso de cada psicofármaco, que devem incluir a faixa etária a que ele se destina e os riscos associados a esse uso;

II – proibição da medicalização psicofarmacológica indiscriminada, inadequada, desnecessária ou excessiva.

Parágrafo único. Será promovida, em caráter permanente, campanha de esclarecimento para pais, educadores e alunos com vistas a prevenir a medicalização psicofarmacológica indiscriminada, inadequada, desnecessária ou excessiva em crianças e adolescentes.

Cabe mais uma vez salientar que não se trata aqui de crianças com problemas orgânicos que demandam cuidados médicos e mesmo nutricionais, mas, sim, de crianças que por deficiência ou insuficiência nas práticas pedagógicas acabam sendo encaminhadas para o setor da saúde e medicadas, objetivando resolver um problema que é da ordem do social e da educação.

Os mitos sobre o fracasso escolar e suas causas: algo mudou nas últimas décadas?

No que concerne ao fracasso escolar, os estudos realizados na primeira década do século XXI, nos permite identificar que quase nada mudou no que se refere ao entendimento sobre suas causas.

De acordo com Cristofolini (2004, p. 16), as professoras da escola em que realizou sua pesquisa, diziam-se desajeitadas por ensinar, contudo, seus esforços eram em vão, pois segundo elas os alunos

“Mostram-se desligados em sala de aula, resolvem os problemas muito lentamente.”; “Nunca querem fazer nada, não ficam no lugar, estragam tudo o que têm, riscam as carteiras e a parede.”; “Passam por sérios problemas na família, não se interessam por nenhuma atividade.”; “Eles vêm sujos para a escola, passam fome, os pais falam errado, o que pode se esperar dessas crianças?”

Segundo a autora, foi possível observar também que as práticas de ensino nunca eram avaliadas pelas professoras, pois segundo elas, não adiantava fazer planejamentos, pois os alunos não aprenderiam de maneira nenhuma. Nas falas acima é possível perceber o preconceito presente nas professoras com relação aos seus alunos. Podemos nos reportar novamente a Patto (1996) no que se refere ao preconceito apresentado por alguns professores diante de

alunos pertencentes à classe economicamente mais pobre. A eles e suas famílias não cabe apenas a responsabilidade pelas dificuldades em aprender, mas também por destruírem tudo o que têm, por irem sujos à escola, por passarem fome, por terem os pais dificuldades em falar corretamente etc. Todo esse aparato de observações permite a alguns profissionais da educação não se preocuparem com planejamentos de aulas, muito menos olharem para questões mais amplas como suas práticas pedagógicas e para o próprio sistema educacional.

De acordo com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2009, p. 112),

O debate e a ênfase que se dá à relação entre desigualdade social e não aprendizagem continuam presentes como razão fundamental e explicativa dos baixos desempenhos escolares de alunos das classes populares, discussão reatualizada também nos fóruns mundiais, segundo avaliações globais.

Na pesquisa que realizou em escolas das redes estadual e municipal sobre as representações sociais referentes à repetência e sua relação com o fracasso escolar, Silva (2008, p. 102), nos diz que:

As queixas da culpabilidade da família pelo insucesso do aluno foi um dos itens que mais apareceu no relato dos professores de ambas as redes de ensino. Queixam-se que os pais não comparecem ao chamamento da escola, não cobram as atividades de casa de seus filhos, não têm formação e nem comprometimento com a educação dos filhos.

(...) Também relatam que os pais esperam que a escola eduque seus filhos, forme valores, discipline e coloque limite para eles. Esperam que a escola dê uma educação de qualidade e acompanhe a vida emocional dos seus filhos.

Novamente as pesquisas nos mostram que já na primeira década do século XXI, os olhares continuam se voltando para as famílias quando se trata das dificuldades escolares dos filhos.

Fracasso escolar: ausência da família?

Na idade média, como nos diz Ariès (1986), por volta dos sete anos de idade, quando já não precisavam mais de suas mães ou avós, as crianças começavam a se misturar com os adultos participando inclusive das atividades diárias de trabalho. O papel da família era o de transmitir a vida, os bens e os nomes, porém, não havia espaço para laços afetivos entre seus membros.

Por volta do século XV iniciou-se uma preocupação maior com a educação. É nesse contexto que a ordem religiosa começa a se dedicar mais ao ensino. Segundo o autor (Idem, p. 277): “[...] ensinaram aos pais que eles eram guardiães espirituais, que eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, no final, pelo corpo de seus filhos”. Passou-se a acreditar que a criança não estava preparada para o convívio com o adulto, sendo necessária uma preparação antes de tal acontecimento.

Essa preocupação com a educação começou a transformar a sociedade e a relação entre pais e filhos. No final do século XVII, já não havia mais a ideia de apenas colocar os filhos no mundo nem a preocupação apenas em preparar o filho mais velho para a vida; essa preocupação já se esten-

dia a todos os filhos, inclusive às meninas cuja preparação seria oferecida pela escola. Foi essa nova e grande preocupação dos pais com a educação que fez com que a escola se desenvolvesse. As famílias que tinham essa preocupação eram vistas com mais respeito pela sociedade, uma vez que sua preocupação não se restringia apenas em dar à vida a seus filhos, mas também e principalmente a lhes proporcionar condições para que tivessem uma vida melhor.

Ainda de acordo com Ariès (Idem, p. 277) “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola, porém confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVII e XIX resultou no enclausuramento total do internato”.

No que se refere ao estudo da família, ao longo da história, a matriz conceitual mais utilizada também no Brasil, foi o modelo de família patriarcal. Segundo Teruya (2000, p. 3):

O modelo de família patriarcal pode ser assim descrito: um extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Ainda se caracterizaria por traços tais como: baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, tratando-se de um grupo multi-funcional.

O modelo de família patriarcal existente até o século XIX e que começou a se transformar apenas no início do século XX quando as famílias antes rurais começam a migrar para meio urbano, abrigava em seu seio, não apenas pai, mãe e filhos, mas também todas as pessoas envolvidas no funcionamento do lar. Esse modelo de família remete-se a tempos onde os senhores mantinham em seus lares empregados ou escravos, parentes, agregados entre outros. O detentor do poder era o pai, devendo ser respeitadas todas as suas ordens e vontades - todos estavam sujeitos à sua autoridade. Ainda no início do século passado, esse modelo podia ser observado com clareza. A família era vista como um dos mais importantes pilares da sociedade. Neste contexto, a educação formal era oferecida apenas aos homens. Às mulheres eram oferecidos ensinamentos sobre como deveriam cuidar da casa e dos filhos. Objetivava-se prepará-las para as tarefas domésticas e simultaneamente impedir que criassem problemas para seus maridos e para a sociedade caso tivessem algum tipo de conhecimento além do necessário para serem boas esposas e donas de casa.

A visão da família como primeiro grupo socializador da criança pode ser observada com clareza nos trabalhos de Talcott Parsons cuja reflexão sociológica sobre a família influenciou, na década de 1950, o pensamento norte-americano, com reflexos sobre a sociologia no Brasil. Tal reflexão foi apresentada na teoria funcionalista. Buschini (1989, p. 2) explica que:

Segundo essa corrente, cujo maior expoente foi Talcott Parsons, a família é, sobretudo uma agência socializadora, cujas funções concentram-se na formação da personalidade

dos indivíduos. Tendo perdido, ao longo da história, as funções de unidade de produção econômica e de participação política, a família teria as funções básicas de socialização primárias das crianças e de estabilização das personalidades adultas da população.

No modelo proposto por Parsons para estudar a família, os membros do grupo familiar deveriam desempenhar papéis diferentes e complementares, deixando claramente definidos os papéis masculinos e femininos. Nesse movimento, o homem seria o líder instrumental da família e a mulher a responsável por assuntos internos e domésticos.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho por volta da década de 1960, houve mudanças no modelo familiar antes patriarcal. A mulher passa a dividir com o homem a responsabilidade pelo sustento do lar e a ser mais ativa nas decisões domésticas e, conseqüentemente, algumas responsabilidades que antes eram consideradas predominantemente femininas, passam a ser também assumidas pelos homens. Essa transformação faz com que o modelo familiar nascente caminhe na direção da igualdade de poder, de direitos e de responsabilidades. Além disso, a atenção que antes era voltada exclusivamente para a relação marido/mulher, começa a destinar seus olhares para outras relações intrafamiliares, como a relação entre irmãos e entre pais e filhos.

Apesar das transformações nos modelos familiares, não se pode negar sua importância como primeiro núcleo social em que a criança vive. A família é a responsável pelo processo de socialização primária da criança. De acordo com Ribeiro (2011, p. 1):

A socialização primária diz respeito aos primeiros contatos sociais da criança e se dá com a presença dos outros significativos que lhe apresentam a realidade em que vivem e como a percebem. É também neste contato que a criança começa a significar os elementos culturais presentes na sociedade em que está inserida. Faz parte desse processo a família e as pessoas mais próximas à criança.

É na relação intrafamiliar que se vai conhecendo e (re) conhecendo os papéis sociais. Para Dessen e Polonia (2007, p. 24):

A família também é a responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Essa transmissão de conhecimentos e significados possibilita o compartilhar de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamentos, bem como a valorização do potencial dos seus membros e de suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências.

Quando nos referimos à responsabilidade da família no processo educacional da criança, entendemos sua responsabilidade não apenas na figura materna, mas também na figura paterna. Contudo, um projeto apresentado em 2001 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, denominado "Dia Nacional da Família na Escola", teve como objetivo incentivar a participação das famílias no ambiente escolar, principalmente das mães, por considerar essa relação muito importante para melhorar a qualidade do ensino no país. Para a implementação desse projeto, as escolas receberam materiais explicativos, bem como um cronograma com os dias específicos em que tal encontro deveria

ocorrer. É curioso observarmos que tal proposta enfatizava a importância principalmente da presença materna no ambiente escolar e na ajuda oferecida às crianças em casa. Esse projeto, além de outros como o Programa Bolsa-Escola, foi apresentado pautado na ideia de que o bom desempenho escolar está intimamente ligado à presença e a participação das famílias, principalmente das mães nas atividades escolares que os filhos precisam fazer em casa. De acordo com Klein (2005), um discurso do então ministro da Educação Paulo Renato de Souza, deixou bem clara sua crença de que o bom desempenho escolar das crianças está intimamente relacionado à participação familiar na vida dos alunos: "Temos inúmeros estudos que comprovam a mesma coisa; a melhor escola é aquela onde os pais estão presentes, e a participação da família se traduz imediatamente em melhor desempenho dos alunos" (Idem, p. 42).

Dias (2009), refletindo sobre as palavras do então ministro da educação, nos diz que ele apoiou-se em pesquisas realizadas na década de 1980, que afirmavam a importância da participação familiar no processo de escolarização das crianças para que estas obtivessem êxito. Segundo a autora (Idem, p. 46), tais pesquisas afirmavam que:

[...] a importância da presença e participação da família na escola incluíram: explicitação de objetivos comuns pela escola e pela família, incentivo à criança e ao seu desenvolvimento, aumento das relações comunitárias, melhoria do desempenho da criança na aprendizagem, suporte às famílias, reconhecimento mútuo como agências educativas diferenciadas, melhora no comportamento geral da criança, dentre outros.

Para Castro e Regattieri (2009) é fácil observar que quando o aluno tira boas notas, aprende e é considerado bem sucedido em seus estudos, pais e professores se sentem corresponsáveis pelo seu sucesso. Ao contrário, quando o aluno demonstra dificuldades em aprender, apresenta indisciplina ou baixo rendimento escolar, família e escola começam a buscar os responsáveis pela situação. Contudo, para essas autoras,

O insucesso escolar deveria suscitar a análise de causas dos problemas que interferiram na aprendizagem, avaliando o peso das condições escolares, familiares e individuais do aluno. O que se constata é que, em vez disso, o comportamento mais comum diante do fracasso escolar é a atribuição de culpas, que geralmente provoca o afastamento mútuo. (Idem, p. 31)

As autoras lembram que na relação escola-família é importante identificar o papel de cada um no processo de aprendizagem da criança. A escola tem a atribuição de ensinar, contudo, conta com a ajuda da família, por exemplo, quando manda atividades para que a criança faça em casa.

Podemos perceber, de acordo com as pesquisas apresentadas, que a escola tem sentido falta da participação da família no processo educacional das crianças, considerando o que chamam de "ausência" da família como causa das dificuldades escolares dos alunos. O que parece ocorrer é que a escola tem esperado (e os professores se preparado para) receber crianças idealizadas - há expectativas que, na maioria das vezes, não se confirmam na prática. As crianças que chegam à escola são reais, filhos de famílias concretas,

com problemas e condicionantes sociais, econômicos, afetivos, igualmente encarnados e nada parecidos com o que, muitas vezes, está no imaginário dos professores.

Após um breve levantamento histórico, percebemos que muitas das pesquisas revelaram que as justificativas para o fracasso escolar estavam, na maioria das vezes, na "incapacidade" de a família educar seus filhos. A discussão sobre a relação entre a família e a escola permanece.²³

5. DIDÁTICA:

5.1 A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO;

5.2 OS OBJETIVOS EDUCACIONAIS, OS CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM;

5.3 AS RELAÇÕES INTERATIVAS EM SALA DE AULA; O PAPEL DOS PROFESSORES E DOS

ALUNOS E OS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS; 5.4 ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA SALA DE AULA E SUA PLURALIDADE;

5.5 PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA: PLANOS DE CURSO, PLANOS DE AULA.

Um breve resgate histórico da Didática no Brasil é de fundamental importância para compreender o lugar que essa área do conhecimento ocupa na formação do professor hoje. Isso porque entendemos que a organização curricular dos cursos de licenciatura nas novas propostas para os cursos de licenciaturas expressa a relação social básica do sistema nesse momento histórico. Data de 1972 o I Encontro Nacional de Professores de Didática realizado na Universidade de Brasília, período pós-64, momento histórico em que o planejamento educacional é considerado "área prioritária", integrado ao Plano Nacional de Desenvolvimento, e a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento, investimento individual e social. Nesse momento discute-se a necessidade de formar um novo professor tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país. E a formação do professor passa a se fazer por meio de treinamentos, em que são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, eficiência e eficácia. A racionalização do processo aparece como necessidade básica para o alcance dos objetivos do ensino e o planejamento tem papel central na sua organização.

Dez anos depois, em 1982, realiza-se no Rio de Janeiro o I Seminário A Didática em Questão num período marcado pela abertura política do regime militar instalado em 1964 e pelo acirramento das lutas de classe no país.

Nesse momento histórico, enfatiza-se a necessidade de formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade, e mais, comprometidos com as necessidades das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídos. A dimensão

23 Fonte: www.unimep.br - Texto adaptado de Priscila Teixeira Ribeiro

política do ato pedagógico torna-se objeto de discussão e análise, e a contextualização da prática pedagógica, buscando compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla, passa a ser fundamental. Esses desafios marcaram a década de oitenta como um período de intenso movimento de revisão crítica e reconstrução da Didática no Brasil.

Ao longo da década de oitenta, as produções teóricas dos educadores expressam tentativas de dar conta dessa nova situação. Tomando como parâmetro a questão da relação teoria-prática, podemos identificar processos distintos que procuram ampliar a discussão da Didática, iniciada por Candau (1984), em reação ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade.

A autora propõe uma Didática Fundamental, que, nas palavras de Freitas (1995, p.22), "(...) mais do que um enfoque propriamente dito, foi um amplo movimento de reação a um tipo de didática baseada na neutralidade".

Desta forma, o movimento que inicialmente incluiu uma crítica e uma denúncia ao caráter meramente instrumental da Didática avançou em seguida para a busca de alternativas e reconstrução do conhecimento da área. E, em oposição ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade, grupos de educadores passam a discutir a importância de formar uma consciência crítica nos professores para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública.

Propostas expressivas como a Pedagogia Histórico-crítica, de Dermeval Saviani (1983), base teórica da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, sistematizada por José Carlos Libâneo (1985), caminham nessa direção. Do ponto de vista didático, o ensino orienta-se pelo eixo da transmissão-assimilação ativa de conhecimentos. Dirá Libâneo (1985 p. 127-128):

A pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza a instrução enquanto domínio do saber sistematizado e os meios de ensino, enquanto processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e viabilização da atividade de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos.

Nessa proposta, o elemento central está calcado na concepção segundo a qual a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. A prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Nessa concepção, a ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação.

Por outro lado, grupos mais radicais se voltam para a alteração dos próprios processos de produção do conhecimento; das relações sociais. A Pedagogia dos Conflitos Sociais, de Odeir José dos Santos (1992), base teórica da Sistematização coletiva do conhecimento, proposta por Martins (1998), caminha nessa direção.

Passa-se a discutir a importância de se romper com o eixo da transmissão-assimilação dos conteúdos, ainda que críticos, buscando um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da sistematização coletiva do conhecimento. Dirá Martins, (2009, p.175)

Um dos pontos-chave da nova proposta pedagógica encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. (...) não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; (...) é preciso romper com o eixo da transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com.

Desse movimento resultaram alterações na organização das escolas, nos cursos de formação de professores, nas produções acadêmicas dos estudiosos da área e fundamentalmente na prática pedagógica dos professores de todos os níveis de ensino. Nesse período, os professores intensificaram suas iniciativas para fazer frente às contradições do sistema e produziram saberes pedagógicos nas suas próprias práticas.

Nesse contexto, uma pesquisa-ensino longitudinal realizada por Martins (1998) acompanhando durante dez anos as iniciativas dos professores de todos os níveis de ensino, além da produção da área, resultou na sistematização de três momentos fundamentais, com ênfases específicas, nas discussões e práticas da didática na formação de professores. Esses momentos, que não se anulam, mas se interpenetram, devem ser entendidos como uma parte de um todo, quais sejam: (i) a Dimensão política do ato pedagógico (1985/88); (ii) a organização do trabalho na escola (1989/93); (iii) a produção e sistematização coletivas de conhecimento (1994/2000).

O primeiro momento a Dimensão política do ato pedagógico é marcado por intensa movimentação social no Brasil, que consolida novas formas de organização e mobilização quando os grupos sociais se definem como classe. Passa-se, então, a dar ênfase à problemática política. Os professores, no seu dia-a-dia, na sala de aula e na escola reclamam da predeterminação do seu trabalho por instâncias superiores, estão querendo participar e essa participação tem um caráter eminentemente político. A centralidade do planejamento passa a ser questionada.

Já no final da década de oitenta e início dos anos noventa, avança-se para as discussões em torno da organização do trabalho na escola (1989/93), segundo momento. Ocorre uma intensificação da quebra do sistema organizacional da escola. Os professores já se compreendem e se posicionam como trabalhadores, assalariados; organizam-se em sindicatos, participam de movimentos reivindicatórios. Na escola, vão quebrando normas, tomando iniciativas que consolidem novas formas de organização da escola e da relação professor, aluno e conhecimento.

À medida que se verificam alterações no interior da organização escolar, por iniciativa de seus agentes, intensifica-se a busca da produção e sistematização coletivas de conhecimento e a ênfase na problemática do aluno como sujeito vai se aprofundando. No período 1994/2000, o aluno passa a ser concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e um conhecimento que adquire nessa prática, os quais não podem mais ser ignorados pela escola.

Esse período se relaciona com os anteriores através da problemática da interdisciplinaridade, que passa a ser uma questão importante.

Com efeito, o movimento histórico do final do século passado provocou uma alteração na concepção de conhecimento que deu um passo à frente em relação aos modelos anteriores. Trata-se de um processo didático pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nessa concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas; nunca guiá-la. Desse princípio básico, delinea-se um modelo aberto de Didática que vai além de compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção política pretendida (MARTINS, 2008, p.176); ela vai expressar ação prática dos professores, sendo uma forma de abrir caminhos possíveis para novas ações.

Acompanhando esse movimento, nesse momento histórico, algumas questões se colocam: quais são as prioridades estabelecidas pelos cursos de licenciaturas para a formação de professores nesse início de século? Que espaço da didática ocupa nesse processo de formação?

Prioridades estabelecidas para a formação dos professores nos cursos de licenciaturas

Para compreender a tendência atual da formação de professores e o lugar da didática nessa formação, trabalhando com a concepção da teoria como expressão de uma determinada prática e não de qualquer prática, desenvolvemos uma pesquisa tomando como campo de investigação os cursos de licenciatura de cinco universidades de grande porte do estado do Paraná.

Por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas, numa abordagem qualitativa de pesquisa buscamos analisar as tensões e prioridades dessas universidades nos processos de formação de professores.

Assim, nosso estudo apoia-se no entendimento de que a prática não é dirigida pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. São as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens.

"A teoria pensa e compreende a prática sobre as coisas, não a coisa. Daí, a sua única função é indicar caminhos possíveis, nunca governar a prática." (BRUNO 1989, p.18). A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam através de relações sociais, mediante instituições. O pressuposto básico é que "o homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo" (BERNARDO, 1977, v. 1, p.86).

Dessa forma, "(...) o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social" (SANTOS 1992, p.29).

Desse ponto de vista, buscamos analisar os cursos de formação de professores procurando entender a tendência da sua organização. Procedemos a um mapeamento das propostas curriculares dos cursos para, em seguida, buscar junto aos agentes envolvidos no planejamento e desenvolvimento dessas propostas as formas e práticas dessa formação.

Uma primeira aproximação com os dados revelam que as instituições de educação superior estão em processo de alteração de suas propostas de cursos de licenciaturas, tendo em vista as determinações legais do Parecer 09/2001 e Resoluções 01/2002 e 02/2002, aprovados pelos Conselho Nacional de Educação. Há um movimento que busca atender à nova proposta para os cursos de formação de professores não atrelada ao bacharelado com iniciativas dos seus agentes, que vão desde a criação de uma coordenação geral para os cursos de Licenciaturas, fóruns de Licenciaturas até simples ajustes e redistribuição de carga horária das disciplinas.

Uma das universidades particulares, aqui identificada pela letra A, por exemplo, criou uma coordenação geral dos cursos de Licenciaturas, que tem um papel articulador nas discussões e proposições para esses cursos. A coordenadora das Licenciaturas da universidade A informa que das 800 horas regulamentadas para estágios, 400 são distribuídas durante o curso, enquanto as outras 400 horas são destinadas ao estágio supervisionado.

Nas palavras da coordenadora: Em média, 10% de cada uma das disciplinas devem articular suas disciplinas com prática. Quando ele aprende morfologia, por exemplo, de que forma essa aprendizagem é aplicada na prática. (...) Também temos grupos de estudo interdisciplinar onde nossos alunos são levados à reflexão.

Observamos uma iniciativa de trabalhar a relação teoria e prática ao longo do curso e no interior de cada disciplina que compõe o currículo. Além disso, o grupo está buscando uma integração das disciplinas de fundamentos comum a todas as licenciaturas, já que tais disciplinas eram trabalhadas de forma isolada e em tempos diferentes de acordo com o colegiado de cada curso.

Com relação à proposta de práticas de ensino e de estágio, percebemos que a instituição busca manter essa integração, articulando teoria e prática entre as disciplinas de fundamentos e a ação do aluno na escola.

Há uma preocupação de estabelecer a estreita relação entre as disciplinas teóricas com as didáticas específicas e metodologias específicas por área de conhecimento.

Contudo numa perspectiva de aplicação prática: "de que forma a aprendizagem de determinado conteúdo é aplicado na prática...".

Já o contato direto com a escola – o estágio – mantém o formato usual dessas práticas, qual seja: a observação, a participação em sala de aula junto ao professor regente e finalmente a regência. Esses estágios ocorrem em escolas conveniadas e preferencialmente públicas.

Com efeito, a criação de uma coordenação geral das licenciaturas, forma encontrada pela instituição A para reorganizar as licenciaturas tendo em vista as novas exigências do CNE, tem favorecido alguns avanços na busca da articulação teoria e prática. Os agentes envolvidos tentam minimizar a dicotomia teoria-prática existentes nessa formação. Contudo, observa-se que não se altera a lógica da aplicação prática e a valorização do como aplicar esse conhecimento na prática.

Já na Universidade B criou-se o espaço do Fórum de Licenciaturas para discutir as novas exigências do CNE, buscando a observância das horas exigidas. Nesse espaço os professores discutem seus projetos de curso, as disciplinas que integram o currículo de cada licenciatura e a integração entre elas. Observa-se uma preocupação de adequar as horas exigidas na nova legislação e também de viabilizar a inserção do aluno nas escolas onde irão atuar desde o primeiro semestre do curso. Essa busca de inserção dos alunos desde o início do curso tem sido a marca dessa instituição. Na fala de um coordenador de curso:

O aluno tem a formação pedagógica desde o primeiro período. Ele sempre vai ter algo relacionado com a formação pedagógica e a escola. Todo um eixo que é ministrado pelo pessoal da educação e depois tem outra vertente que é ministrada pelos próprios professores da área específica com experiência na área da escola e da licenciatura.

Observa-se que essa solução encontrada pelo grupos de professores e coordenadores de curso discutidas no Fórum de Licenciaturas mantido pela instituição constitui um avanço na busca de articulação teoria-prática.

Contudo, a ênfase da formação pedagógica continua no final do curso, o estágio a partir do 5º Período. A base epistemológica da organização desses cursos mantém a concepção da teoria como guia da ação prática.

Já nas instituições públicas, as alterações ficam a cargo dos departamentos e é mais evidente a manutenção da cisão: pedagógico e conteúdos específicos, teoria e prática. Uma das universidades públicas, aqui identificada pela letra C, embora tenha criado uma coordenação geral para os cursos de licenciaturas, manifesta dificuldade de viabilizar a integração almejada. Assim ela se expressa:

Convocamos o CEP, convidamos pessoas das licenciaturas, convidamos coordenadores, convocamos também o pessoal da educação, o pessoal de métodos, chamamos todas as pessoas e algumas pessoas ficaram.

Porém, outras saíram do processo dizendo: "essa lei não vai pegar", é o que ocorre sempre por aí.

Não obstante essas dificuldades, observamos que a instituição faz um movimento para articular teoria e prática, inserindo, nas disciplinas de conteúdo específico da área, uma articulação com a prática de ensino daquela área. A coordenadora explica:

Quanto àquele item, a prática como componente curricular, existem mil e uma interpretações de como fazer aqui (...) toda disciplina nós sabemos que tem uma dimensão prática, tudo isso é perfeito, tudo bem, tudo certo. Você vai me convencer que vai criar dentro da disciplina (...) uma ponte com a educação básica.

No entanto, não se pode ter garantia de que o professor individualmente vá fazer isso, embora seja o desejável. Então, a comissão achou por bem criar uma disciplina de 1ª a 4ª séries denominada disciplina articuladora, que contempla 400 horas. Esta deverá estar articulada à escola de educação básica e ficou a cargo da cada colegiado de curso a definição da ementa e sua forma de realização. Cada curso buscou a articulação com a prática das escolas, respeitando as peculiaridades de cada área do conhecimento.

A coordenadora explica:

Os colegiados foram achando suas peculiaridades. Você tem matéria de instrumentação no ensino de matemática, matérias como laboratório de física e ciências e tem ensino de biologia. O mais bonito foi que eles foram chegando, sem imposição, a certos denominadores comuns. Eles estudam toda a legislação pertinente à educação, os PCNs e fazem uma ligação com a escola básica. Essa disciplina envolve todos os professores da série. (...) era sempre o que se quis: que as licenciaturas pensassem sempre em educação básica e em ensino. Não se bacharelassem.

Com relação aos estágios, estes acontecem da metade do curso para o final e, segundo a coordenadora, alguns cursos estão indo muito bem, enquanto outros têm encontrado muitas dificuldades. Nas palavras dela:

Isso é um calcanhar de Aquiles. (...) o estágio é da segunda metade do curso para frente. Então em alguns cursos está indo muito bem e em alguns cursos está indo muito mal. (...) Pelo pouco que eu sei a universidade já tem uma caminhada de conquistas com a escola. (...) Primeiro a universidade conquistou as escolas e depois foi para dentro das escolas.

Observa-se uma preocupação e um movimento no sentido de aproximar os professores em formação com as escolas de educação básica, e cada curso a seu modo vai buscando essa aproximação. No entanto a prática ali desenvolvida não avança no sentido de promover uma reflexão a partir das iniciativas dos professores na busca de equacionar os problemas que enfrentam nesse espaço escolar. Além disso, a manutenção dos estágios no final do curso indica a manutenção da lógica das escolas como espaço de aplicação dos conteúdos das disciplinas teóricas.

Dentre as universidades públicas pesquisadas, a Universidade D é a que deixa clara a manutenção do esquema três mais um. A maioria dos coordenadores de cursos afirmou que para atender a resolução foram criadas disciplinas práticas e ampliada a carga horária de estágio nos dois últimos anos. A coordenadora do curso de Letras aponta que a carga horária das disciplinas teóricas foi reduzida em função do aumento das horas de estágio.

A maioria registra que o currículo foi alterado e as mudanças estão em processo de implantação a partir de 2009.

Na fala de um coordenador fica clara a preocupação com os fundamentos teóricos nos anos iniciais para posterior formação pedagógica, implicando opção do aluno após dois anos e meio de curso. Assim ele se expressa:

Aqui na Universidade nós oferecemos duas habilitações: bacharelado e licenciatura... como uma recomendação da própria estrutura curricular tivemos de pensar nos núcleos de formação de base e depois nos núcleos de formação específica. Os dois primeiros anos são comuns para qualquer uma das habilitações e na passagem da segunda para a terceira série o aluno faz a opção pela sua habilitação – bacharelado ou licenciatura.

Não obstante essa lógica dos três mais um, há uma tentativa de distribuir a prática, que antes era concentrada em dois semestres de estágio no final do curso, ao longo do curso. Nas palavras do coordenador:

Com o aumento da carga horária, procuramos contemplar às 800 horas e distribuir melhor a prática ao longo do curso. Tanto é que a oficina 1 e 2 surge com essa finalidade. Ela tem um caráter prático que é de criar a identidade do estudante com a área de atuação. (...) Nós dividimos os estágios em estágio 1 e 2 que é de formação mais conceitual; o estágio 3 que tem a finalidade da regência de classe, tem a finalidade de integrar teoria e prática na licenciatura.

Observa-se que a tentativa de tratar da prática ao longo do curso mantém a lógica do esquema três mais um garantindo a articulação teoria e prática no último estágio do curso.

Também a Universidade pública e, para atender as 800 horas de estágio regulamentadas pelo CNE, evidencia que alguns cursos tendem a aumentar a quantidade de disciplinas que promovem a prática dos alunos, enquanto outros procuram desenvolver no interior das disciplinas de conteúdos específicos algum tipo de relação com a prática de ensino. Há uma ênfase na formação teórica sólida para garantir uma prática consequente.

Nas palavras de uma coordenadora:

Nós temos 240 horas de estágio de docência e 240 horas de estágio na função propriamente dita do pedagogo nas dimensões de organizações de trabalhos pedagógicos de passes escolares e não escolares e temos outras dimensões que é a questão da pesquisa (...) o pedagogo pesquisador. (...) Além desses estágios que dá um total de 480 horas, nós temos algumas disciplinas facilmente ligadas à prática... Não abrimos mão de uma sólida formação teórica. Essa lógica está presente na totalidade dos cursos e os estágios concentram-se no final dos cursos. Observa-se que as ações para adequar os cursos às novas normas ficam a cargo dos colegiados de cursos e não há um espaço, uma coordenação geral onde essas discussões possam ocorrer, tendo em vista uma integração entre os cursos.

Com efeito, as discussões nesses espaços – fóruns, coordenações de Licenciaturas – indicadas pelos entrevistados, as formas como encaminham a ampliação de tempo de estágio na determinação das 800 horas, nos possibilitam perceber a estrutura do pensamento educacional que está na base da organização desses cursos e a forma como concebem e encaminham a articulação teoria e prática na formação do professor.

Nesse sentido, percebemos que ainda é marcante a concepção de que uma formação teórica sólida garante uma prática consequente. Os encaminhamentos, com raras exceções, invariavelmente situam o momento da prática nos anos finais do curso, antecedida pela formação teórica.

A didática nas propostas curriculares das licenciaturas

Com relação à didática nesse processo de formação em desenvolvimento nas universidades investigadas, o que se verifica numa primeira aproximação com a estruturação desses cursos é a perda de espaço dessa área do conhecimento e a mudança na sua abordagem. Em outros termos, a didática tende a priorizar aspectos específicos do fazer pedagógico, perdendo a dimensão de totalidade conquistada na década de oitenta do século passado.

Os dados coletados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas das universidades investigadas mostram que a maioria dos cursos deixa de oferecer a disciplina Didática Geral e volta a trabalhar o processo de ensino – seu objeto de estudo – em disciplinas específicas voltadas para as metodologias das áreas de conhecimento. Essa tendência também se manifesta na produção acadêmica da última década, conforme estudo realizado sobre o estado do conhecimento (MARTINS e ROMANOWSKI, 2008).

Em uma universidade pública do interior do Estado, por exemplo, dos 15 (quinze) cursos oferecidos, apenas os cursos de Física, Química e Música apresentam a disciplina de Didática Geral. Ela é encontrada também no curso de Pedagogia com outras denominações:

- a) Didática: Trabalho Pedagógico Docente;
- b) Didática: Organização do Trabalho Pedagógico;
- c) Didática: Avaliação e Ensino.

Também no curso de Filosofia encontramos uma disciplina denominada Didática e Teoria da Educação. Nos demais cursos, o processo de ensino – objeto de estudo da didática – é desenvolvido através das didáticas específicas, metodologias específicas, nas disciplinas de práticas de ensino e nas propostas de estágio supervisionado. Isso se repete com alguma variação, nas demais universidades investigadas.

Com relação à articulação da disciplina Didática com as escolas de Educação Básica, observa-se uma variação significativa nas iniciativas desses cursos. Há uma busca pela aproximação da universidade com as escolas de Educação Básica em que esses egressos irão atuar. Contudo, pode-se observar que a lógica subjacente à organização desses cursos, via de regra, valoriza a preparação do futuro professor com recursos técnicos, tendo em vista posterior aplicação na prática de ensino no espaço escolar. Essa lógica se verifica nas disciplinas que compõem o currículo, incluindo as que focalizam o ensino, tais como: Didática Geral, didática específica, metodologias específicas por área de conhecimento.

Em decorrência, no que tange à articulação da Didática, geral e/ou específicas, com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Básica, numa primeira leitura dos programas e pela entrevista com professores, verifica-se que o espaço da escola de Educação Básica são tidos como forma de ilustração, exemplos práticos que reafirmam os conteúdos trabalhados nas disciplinas; ou ainda, como espaço de aplicação dos preceitos teóricos trabalhados na universidade. Com efeito, o que se observa é que a formação de professores está centrada no aprender a aprender habilidades específicas que garantam competência no fazer. Há uma valorização da prática, não mais como campo de problematização, explicação e compreensão dos processos de ensinar e aprender, tendo em vista a sua transformação, mas sim como espaço de demonstração de habilidades e competências técnicas no exercício profissional. Isso implica valorização de procedimentos específicos, vinculados

às áreas de conteúdo e trabalhadas nas metodologias e didáticas específicas. Verifica-se que a didática geral, enquanto área do conhecimento que tem como objeto de estudo o processo de ensino numa dimensão de totalidade, buscando compreendê-lo em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção pretendida, (MARTINS, 2008, p.176) vem perdendo espaço.

Tendência da didática nos processos de formação de professores no momento atual

Numa primeira aproximação com os dados da pesquisa, podemos dizer que enquanto no período de 1985 a 1988 a didática trouxe como ênfase a dimensão política do ato pedagógico; no período de 1989 a 1993 a área trouxe para o centro das discussões a questão da organização do trabalho na escola e no período de 1994 a 2000 focalizou a questão da produção e sistematização coletiva de conhecimento (MARTINS, 1998).

Nesse início de século, esboça-se um quarto momento caracterizado pela ênfase na aprendizagem: “aprender a aprender”, que tem sua centralidade no aluno como sujeito, não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender (MARTINS, 2004).

A questão central é que o aluno aprenda a aprender habilidades específicas, definidas como competências, que são previamente definidas nos programas de aprendizagem em sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Assim, verifica-se que a expressão “aprender a aprender” do final do século XIX e início do século XX retorna em outras bases. Não mais centrada no sujeito psicológico, mas no sujeito produtivo, na perspectiva neoliberal. Articula-se ao aprender fazer da segunda metade do século XX. (MARTINS, 2008).

Sobre essa tendência, Saviani (2007), referindo-se ao final do século XX, registra que os movimentos em prol da educação popular perderam o vigor.

Durante a década de 1990, o autor destaca os movimentos da Escola Cidadã, vinculados ao Instituto Paulo Freire; a Escola Plural em Belo Horizonte, inspirados no Relatório Jacques Delors, publicado com título “Educação: um tesouro a descobrir”, que desenvolve propostas na perspectiva do aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

Além disso, Saviani (2007) escreve que o lema “aprender a aprender” está ligado às ideias escolanovistas, mas na perspectiva da constante atualização para ampliar as possibilidades de empregabilidade. Com efeito, trata-se da flexibilidade do trabalhador para ocupar vários tipos de trabalho, o que exige educação ao longo da vida para responder aos desafios das mudanças constantes da reorganização dos processos produtivos, com inserção de novas tecnologias e de novos processos de gestão das empresas.

Refletindo sobre esse momento histórico, Santos (2005) aponta um novo modo de exigência da organização do trabalho, em que além da força produtiva, do tempo para a produção, há especulação das capacidades cognitivas dos trabalhadores para a melhoria do processo de produção.

Tais exigências solicitam capacidades de adaptabilidade, flexibilidade, iniciativa e inovação para a melhoria dos resultados da cadeia de produção.

Estas capacidades atrelam-se a um tipo de cognição e aprendizagem para o imprevisível, para a solução de problemas, planejar, tomar decisões, uso estratégico dos recursos, regulação do processo, relacionados ao aprender a aprender.

Nesse sentido, entendemos que a perda de espaço da Didática, numa dimensão mais ampla, e a valorização das didáticas específicas e metodologias específicas das áreas de conhecimento nas atuais propostas de formação de professores expressam o novo momento do capitalismo no qual “as novas formas de exploração e controle da força de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, uma vez que a produtividade repousa cada vez mais na utilização do trabalho complexo” (SANTOS, 2005, p.42).

Ainda que os indicadores sejam desfavoráveis para a área, ampliar a compreensão desse momento da didática é o nosso desafio. Auscultar e sistematizar os processos de formação de professores e o lugar da didática no conjunto dessas ações.

Quando entendida na perspectiva do senso comum, a relação ensino-aprendizagem é linear; assim, quando há ensino, deve necessariamente haver aprendizagem.

Ao inverso, quando não houve aprendizagem, não houve ensino. Desse modo, o ensino é subordinado à aprendizagem. Essa subordinação é expressa em concepções que compreendem o professor como facilitador da aprendizagem, ou ainda como mediador do conhecimento.

Aqui a proposta é discutir referências teóricas e metodológicas que possam revelar uma concepção não linear da relação em foco, bem como criticar as concepções de professor facilitador e professor mediador.

A mediação no campo educacional é geralmente considerada como o produto de uma relação entre dois termos distintos que, por meio dela podem ser homogeneizados. Essa homogeneização elimina a diferença entre eles e, por conseguinte, a possibilidade de conflito entre ambos. Portanto, quando se compreende a mediação como o resultado, como um produto, a necessária relação entre dois termos se reduz à sua soma, o que resulta na sua anulação mútua, levando-os ao equilíbrio. Essa ideia concebe a mediação como o resultado da aproximação entre dois termos que, embora distintos no início, quando totalmente separados, tendem a igualar-se à medida que se aproximam um do outro.

Em estudos desse contexto discute-se o conceito de mediação local, indicando que mediar implica solucionar conflitos por meio de ações educativas. Assim, a mediação restringe-se a uma ação pragmática, circunscrita a uma situação de conflito. Este entendimento da mediação não é muito distante daquele em que ela é compreendida na situação da sala de aula.

A mediação na sala de aula é também pragmática, pois pretende que o aluno aprenda de modo imediato. Nos dois casos, em que mediar é agir de modo pragmático, todo conflito pode ser “solucionado”, e o aluno pode “aprender”.

Para compreendermos a mediação na sala de aula, é preciso, em primeiro lugar, estabelecermos que o estudante está sempre no plano do imediato, e o professor está, ou deveria estar, no plano do mediato. Assim, entre eles se estabelece uma mediação que visa, como já o dissemos, a superação do imediato no mediato. Em outras palavras, o estudante deve superar a sua compreensão imediata e ascender a outra que é mediata. E isso só pode ocorrer pela ação do professor que medeia com o aluno, estabelecendo com ele uma tensão que implica negar o seu cotidiano. Por outro lado, o aluno tentará trazer o professor para o cotidiano vivido por ele, aluno, negando, assim, o conhecimento veiculado pelo professor. Nessa luta de contrários – professor e aluno, conhecimento sistematizado pela humanidade e experiência cotidiana – é que se dá a mediação; e ela ocorre nos dois sentidos, tanto do professor para o aluno quanto do aluno para o professor. É uma luta de contrários.

Esse modo de compreender a mediação não aceita a ideia do professor mediador do conhecimento, tampouco a noção de professor facilitador da aprendizagem.

Essas duas acepções são equivocadas, porque, em primeiro lugar, o professor não é o único mediador, pois o aluno também medeia, e, em segundo lugar, a mediação não se estabelece com o conhecimento e sim entre o aluno e o professor. Trata-se de uma automediação no segundo sentido atribuído por Mészáros; ou seja, a mediação entre o homem e os outros homens: aluno para o professor. Em outros termos, a mediação, na escola, é um processo que ocorre a sala de aula e promove a superação do imediato no mediato por meio de uma tensão dialética entre pólos opostos.

A relação entre o homem e a natureza é ‘automediadora’ num duplo sentido.

Primeiro, porque é a natureza que propicia a mediação entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim,

na atividade produtiva, sob o primeiro desses dois aspectos ontológicos a natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico - em virtude do fato de ser a atividade produtiva inerentemente social - o homem faz a mediação entre si mesmo e os demais homens. (Mészáros, 1981, p.77-78)

Sendo a mediação na sala de aula uma automediação, não podemos abrir mão da relação direta entre professor e aluno. Desse modo, não podemos substituí-la por falsos mediadores, como por exemplo, a exibição de filmes quando a temática não corresponde àquela tratada pelo professor, ou a execução aleatório de atividades de ensino. Os professores que se utilizam com frequência desses recursos nutrem a esperança de que essas práticas sejam capazes de estabelecer mediações que eles, os professores, talvez não se sintam seguros para desenvolver. Alguns professores precisam ser lembrados de que sala de aula não é sala de cinema nem oficina de terapia ocupacional.

Os professores que se utilizam desses artifícios o fazem muitas vezes no intuito de facilitar a aprendizagem; porém, sendo a relação entre o ensino e a aprendizagem uma

luta de contrários, não há como facilitá-la. Ao inverso, o professor deve dificultar a vida cotidiana do aluno inserindo nela o conhecimento, e, dessa forma, negando-a. Pois, na vida cotidiana não há conhecimento e sim experiência. Desse modo, não há como facilitar o que é difícil. Aprender é difícil.

será sempre necessário que ela [criança] se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico isto é que se submeta a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho e muito fatigante com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de

adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. (Gramsci, 1985, p. 89)

Como assinala Gramsci, a aprendizagem depende do esforço pessoal de cada estudante. É claro que o professor sempre poderá intervir, de modo direto, neste processo, auxiliando o aluno. Ele deve esforçar-se para que os estudantes aprendam, mas não pode minimizar nem esconder as dificuldades inerentes à aprendizagem.

Quando se compreende a relação ensino-aprendizagem na sala de aula como mediação, o ensino e aprendizagem são opostos entre si e se relacionam por meio de uma tensão dialética. Desse modo, esses termos, apesar de negarem-se mutuamente, se completam, mas, como já o dissemos, essa unidade não se estabelece de modo linear.

Neste artigo, conceituaremos primeiro o ensino e, pela sua negação, conceituaremos aprendizagem. Sabemos da dificuldade de conceituar esses dois termos, pois de modo geral os estudiosos da área de educação e os professores, talvez por influência das pedagogias contemporâneas, não o fazem; pois preocupam-se quase exclusivamente com o “como ensinar”, ou mais precisamente como facilitar a aprendizagem dos alunos.

A ideia principal que informa o nosso conceito de ensino é a de que ele expressa a relação que o professor estabelece com o conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade. Assim, o ensino constitui-se de três atividades distintas a serem desenvolvidas pelo professor.

A primeira consiste em, diante de um tema, selecionar o que deve ser apresentado aos alunos; por exemplo, no tema “Revolução Francesa”, próprio da História, selecionar o que é mais importante ensinar aos alunos da 5ª série (nomenclatura brasileira). Já o professor do 1º ano do Ensino Médio deve defrontar-se com a mesma pergunta; a mesma situação se coloca ao professor universitário encarregado de abordá-lo. Dessa forma, o docente deve preocupar-se em compatibilizar a seleção do conhecimento a ser ensinado com a possibilidade de aprendizagem dos alunos. Nos dias de hoje, é bastante comum que a seleção seja abrangente; e isso pode levar os professores a apresentarem aos seus alunos informações supérfluas, que, quando confundidas com conhecimento, não lhes permitem fazer as sínteses necessárias para a superação do cotidiano, produzindo neles uma “erudição balofa” que pode ao contrário encerrá-los na vida cotidiana. Esse equívoco ocorre, por exemplo, quando o professor de História, ao abordar a Revolução francesa, preocupa-se

com detalhes da vida privada de Maria Antonieta ou com a moda ditada por Luís XV. Ainda exemplificando, o mesmo pode ocorrer com o professor de Literatura que expõe aos alunos os períodos literários e seus principais expoentes sem apresentar as relações entre os autores, bem como entre os períodos literários, ocultando assim a historicidade inerente à literatura.

A erudição balofa pode também estar presente nas disciplinas ligadas às ciências naturais; ela tem levado os professores a acreditar que quanto maior a quantidade de informações mais os alunos sabem.

A segunda atividade desenvolvida pelo professor é a organização, ou seja, diante da seleção feita a partir de um tema é preciso organizar esta seleção para apresentá-la aos alunos. Desde o momento em que fazemos a seleção já não podemos falar mais em temas; devemos preocupar-nos com os conceitos que os constituem. Agora o que o professor deve fazer é organizar os conceitos e as relações entre eles. Esse processo, de acordo com Lefebvre (1983), implica dois movimentos: a retrospecção e a prospecção.

A retrospecção permite que o estudante compreenda o processo de formação e desenvolvimento do conceito abordado e a prospecção possibilita o entendimento do estado atual do conceito a partir das relações que o conceito estudado estabelece com outros, tanto com aqueles que o corroboram quanto com os que a ele se opõem. A prospecção do conceito permite o estabelecimento de relações interdisciplinares, a que temos chamado de interdisciplinaridade conceitual para distingui-la daquela que é corrente na escola, a interdisciplinaridade temática. Não podemos ensinar por meio do tema, devemos fazê-lo por meio do conceito. Evitamos o uso da expressão conteúdo de ensino em virtude da sua imprecisão. Quando a organização do ensino é baseada nos processos de retrospecção e prospecção de conceitos, o fundamental são as relações que se estabelecem nos dois processos. No primeiro, elas dizem respeito ao desenvolvimento do conceito, à oposição entre a sua origem e o estado atual, no segundo, elas tratam dos vínculos entre conceitos. Assim, podemos afirmar que ensinar é fazer relações. Por isso, ensinar é tão difícil quanto aprender.

A terceira tarefa do professor é transmitir aos alunos aquilo que foi previamente selecionado e organizado. Dessa forma, a transmissão é a única etapa do processo de ensino que ocorre efetivamente na sala de aula. Em que pese o preconceito sobre a palavra transmissão, não abrimos mão dela, porque é isso o que o professor faz na sala de aula. É na transmissão do conhecimento que ocorrem as mediações entre professores e alunos.

Se o ensino é a relação que o professor estabelece com o conhecimento, a aprendizagem ao contrário é a relação que o estudante estabelece com o conhecimento e, portanto, é nela que a mediação se efetiva: pela superação do imediato no mediato.

Não é possível discutir a aprendizagem como fizemos com o ensino, porque ela é de cunho singular e, dessa forma, ocorre de modo diverso em cada estudante. A discussão da aprendizagem na perspectiva deste texto, ou seja, em oposição ao ensino, ainda deve ser elaborada

e, certamente, não poderá sê-lo pela psicologia, mas sim pela filosofia. A única possibilidade, ainda que remota no âmbito da psicologia, estaria no desenvolvimento do pensamento de Vigotski, desde que compreendido numa perspectiva filosófica, pois a psicologia como ciência tem por objeto o comportamento, e aprender não é o mesmo que comportar-se, em que pese o esforço das pedagogias contemporâneas em desenvolver esta associação. Do nosso ponto de vista, o que a psicologia, no seu estado atual, pode fazer é controlar a aprendizagem, o que é diferente de compreendê-la.

Quando a relação ensino-aprendizagem é tomada na perspectiva da mediação no seu sentido original, ao mesmo tempo em que não há uma relação direta entre ensino e aprendizagem, não há também uma desvinculação desses dois processos. Ou seja, para haver aprendizagem, necessariamente deve haver ensino.

Porém, eles não ocorrem de modo simultâneo. Dessa forma, o professor pode desenvolver o ensino – selecionar, organizar e transmitir o conhecimento – e o aluno pode não aprender. Para que o aluno aprenda, ele precisa desenvolver sua síntese singular do conhecimento transmitido, e isso se dá pelo confronto, por meio da negação mútua, desse conhecimento com a vida cotidiana do aluno. Como cada aluno tem um cotidiano, e o conhecimento é aprendido por meio da síntese já explicitada, o conhecimento não pode ser aprendido igualmente por todos os alunos, embora aquele transmitido pelo professor seja único. Assim, a relação ensino-aprendizagem na perspectiva aqui apresentada expressa o vínculo dialético entre unidade e diversidade. Por isso, o conhecimento transmitido pelo professor pode ser um e aquele aprendido pelo aluno pode ser diverso. A unidade e a diversidade são opostos que se completam, ou é próprio do humano.²⁴

Para que o profissional encontre caminhos que facilite transferir o discurso pedagógico da teoria para a prática são necessárias diversas atitudes a serem observadas, bem como inseri-las na prática educacional. Considerando a real importância em aplicar com clareza o conhecimento que possui, bem como propiciar o sucesso profissional e o desempenho significativo dos alunos, orienta-se estar atento a determinadas questões como:

• Plano de Trabalho: Observação e compreensão

É fundamental que o professor esteja atento, conhecer bem a turma para elaborar um plano de trabalho que deve ser voltado para o que fazer e como fazer;

• Avaliação:

A avaliação é uma das principais formas de verificar o caminho que o aluno está seguindo, podendo descobrir suas reais dificuldades e necessidades, podendo interferir quando preciso e precocemente.

• Contextualização:

Além de relacionar certo assunto com o cotidiano dos alunos, fazer uma relação de conceitos e conteúdos com as disciplinas.

24 Fonte: Revista Lusófona de Educação- Texto adaptado de José Luís Vieira de Almeida e Teresa Maria Grubisich

• Interesse do aluno x Conhecimento Próprio:

Instigar o aluno a adquirir o conhecimento prévio é uma atitude que compete ao professor.

• Trabalho Interdisciplinar:

A união das matérias propicia o conhecimento amplo do aluno, visto que um assunto passa a ser discutido e relacionado com diferentes disciplinas.

• Sequência didática:

Trata-se de uma série de aulas ministradas que não apresenta um produto final obrigatório e que leva os alunos ao desafio e aprendizado.

• Temas Transversais:

Não são disciplinas, mas sim temas que são abordados constantemente nas disciplinas.

• Tempo Didático:

Deixar claro os objetivos, estabelecendo o que quer ensinar; a forma como cada aluno aprende; a maneira que irá acompanhar o trabalho desenvolvido pelos alunos.

• Inclusão:

Preparar-se para receber o aluno com deficiência, bem como buscar os conhecimentos que esse apresenta e a possibilidade que ele tem de evoluir em relação aos demais conteúdos propostos.²⁵

O ofício de professor deve consagrar temas como a prática educativa, a profissionalização docente, o trabalho em equipe, projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, e propostas concretas. O autor toma como referencial de competência adotado em Genebra, 1996, para uma formação contínua. O professor deve dominar saberes a ser ensinado, ser capaz de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar. Ressalta a urgência de novas competências, devido às transformações sociais existentes. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento. A prática docente tem que refletir sobre o mundo. Os professores são os intelectuais e mediadores, interpretes ativos da cultura, dos valores e do saber em transformação. Se não se perceberem como depositários da tradição ou percursos do futuro, não serão desempenhar esse papel por si mesmos. O currículo deve ser orientado para se designar competências, a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para enfrentar, solucionar uma série de situações. Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.

- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem: nos estágios de planejamento didático, da análise posterior e da avaliação.

- Trabalhar a partir das representações dos alunos: considerando o conhecimento do aluno, colocando-se no lugar do aprendiz, utilizando-se de uma competência didática para dialogar com ele e fazer com que suas concepções se aproxime dos conhecimentos científicos;

25 Fonte: www.educador.brasilescola.com – Texto adaptado de Elen Campos Caiado

- Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem: usando de uma situação-problema para transposição didática, considerando o erro, como ferramenta para o ensino.

- Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas;

- Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

2. Administrar a progressão das aprendizagens.

- Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos: em torno da resolução de um obstáculo pela classe, propiciando reflexões, desafios, intelectuais, conflitos sociocognitivos;

- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino: dominar a formação do ciclo de aprendizagem, as fases do conhecimento e do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, além do sentimento de responsabilidade do professor pleno conjunto da formação do ensino fundamental;

- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagens;

- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagens;

- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão;

- Rumar a ciclos de aprendizagem: interagir grupos de alunos e dispositivos de ensino-aprendizagem.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.

- Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, com o propósito de grupos de necessidades, de projetos e não de homogeneidade;

- Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto, organizar para facilitar a cooperação e a geração de grupos utilidades;

- Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades, sem todavia transforma-se num psicoterapeuta;

- Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, provocando aprendizagens através de ações coletivas, criando uma cultura de cooperação através de atitudes e da reflexão sobre a experiência.

4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

- Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto avaliação. O professor deve ter em mente o que é ensinar, reforçar a decisão de aprender, estimular o desejo de saber, instituindo um conselho de alunos e negociar regras e contratos;

- Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte;

- Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno, valorizando-os e reforçando-os a incitar o aluno a realizar projetos pessoais, sem retornar isso um pré-requisito.

5. Trabalhar em equipe.

- Elaborar um projeto de equipe, representações comuns;

- Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões;

- Formar e renovar uma equipe pedagógica;

- Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.

- Administrar crises ou conflitos interpessoais.

6. Participar da administração da escola.

- Elaborar, negociar um projeto da instituição;

- Administrar os recursos da escola;

- Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços para escolares, bairro, associações de pais, professores de línguas e cultura de origem);

- Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

7. Informar e envolver os pais.

- Dirigir reuniões de informação e de debate;

- Fazer entrevistas;

- Envolver os pais na construção dos saberes.

8. Utilizar novas tecnologias.

As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam as maneiras de se comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar. O professor predica usar editores de textos, explorando didáticas e programas com objetivos educacionais.

- Discutir a questão da informática na escola;

- Utilizar editores de texto;

- Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino;

- Comunicar-se à distância por meio da telemática;

- Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.

Assim, quanto à oitava competência de Perrenoud, que trabalhos nessa pesquisa, a Informática na Educação, nos fez perceber que cada vez mais precisamos do computador, porque estamos na era da informatização e por isso é primordial que nós profissionais da educação estejamos modernizados e acompanhando essa tendência, visto que assim como um simples pagamento no banco, utilizamos o computador, para estarmos atualizados necessitamos obter mais esta competência para se fazer uma docência de qualidade.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

- Prevenir a violência na escola e fora dela;

- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;

- Participar da criação de regras de vida comum referente à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta;

- Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula;

- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

10. Administrar sua própria formação contínua.

- Saber explicitar as próprias práticas;
- Estabelecer seu próprio balanço de competência e seu programa pessoal de formação contínua;
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo;
- Acolher a formação dos colegas e participar dela²⁶

Interação Professor/Aluno

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo.

A relação professor- aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseiam no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. Podemos observar dois aspectos da interação professor-aluno: o aspecto da transmissão de conhecimento e a própria relação pessoal entre professor e aluno e as normas disciplinares impostas. Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado. Pelo que foi observado durante o estágio e na pesquisa bibliográfica, a relação professor-aluno, por melhor que seja trabalhada, é relativamente conflituante, pois os conflitos surgem durante o desenrolar de toda relação humana.

Os alunos do ensino médio, em sua quase totalidade, são adolescentes, e estão por este motivo em uma fase de grandes conflitos interiores e de autoafirmação, tornando necessário que o professor se desdobre para poder manter a disciplina, manter o aluno atento ao conteúdo e também despertar o seu interesse. A aula não pode ser considerada apenas uma mera transferência de conhecimento, devemos também nos preocupar com o conteúdo emocional e afetivo, que faz parte da facilitação da aprendizagem. De acordo com LIBÂNEO (1994), o professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos:

"Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula."

A escola, como um todo, passa por uma crise de sentido; os alunos não sabem porque vão a ela, a falta de significação do que é estudar, a evasão, a reprovação e a violência que existem nas mais diferentes formas

26 (Fonte: Perrenoud, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2000. Reimpressão 2008)

acabam por transformar esta relação professor-aluno ainda mais conflituante e difícil de ser trabalhada. O professor pode abrandar este conflito preocupando-se com o relacionamento emocional e afetivo.

O aspecto afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando ideias e experiências várias, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula. O relacionamento baseado na afetividade é, portanto, um relacionamento produtivo auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflituante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer. Educar, do latim educare, é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação, conforme é explicado por LIBÂNEO:

"O ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (...)"

Podemos também pensar na ideia kantiana de aufklärung (esclarecimento), pela qual o homem deve aprender a pensar, o que significa a saída do homem de sua menoridade pela qual o homem se torna autônomo, uma vez que, na sua filosofia, a via de conhecimento do belo é a conduta ética exigida aos homens que se querem autônomos, isto é, não facilmente governáveis por outrem.

O homem fica na menoridade à medida que se recusa a pensar por conta própria, se recusa a viver autonomamente, pois é mais cômodo, de fato, viver sob a tutela natural da família, do Estado, etc. A menoridade significa depender do outro para pensar, é mais fácil ser menor em nossa sociedade quando, para viver, não se depende do próprio pensar, quando o outro pode fazê-lo.

Ao professor, cabe, então, propiciar ao aluno a possibilidade de utilizar seu pensamento para crescer, se libertar e sair da menoridade, da submissão do seu pensamento ao pensar de outra pessoa. Na relação professor-aluno, o professor, usando da afetividade, poderá entender melhor seus alunos e conseguir elementos para atingir seus objetivos. Uma forma de o professor interferir, melhorar e consolidar a relação professor-aluno no sentido de explorar as possibilidades da filosofia, é discutir e compreender os pressupostos e as concepções de filosofia que estão presentes na sua prática, pois, sem isso, vamos continuar apenas a estudar história da filosofia ou alguns temas isolados, sem uma postura filosófica, atendendo apenas a necessidades imediatas e curriculares.

O professor deve constantemente esforçar-se em buscar estas possibilidades e tentar uma discussão dos diversos temas trazendo-os para os dias de hoje, para os problemas atuais, tornando o ensino e a relação professor - aluno proveitosos.

O professor cria uma situação de comunicação os alunos com um propósito educativo, buscando meios e caminhos, de acordo com o que a situação e a classe pedem; ele intervém pouco, muito ou nada, colocando os alunos como sujeitos de sua própria reflexão, utilizando-se da curiosidade natural. Atentemos então ao que TIBA, (1998, p.46) diz em relação a esta busca de meios e caminhos:

"Ao perceber que não sabe, o ser humano tem a tendência natural de buscar meios de aprender, já que é dotado de inteligência e, em consequência, de curiosidade. Associando estes dois atributos, pode surgir a criatividade, que fornece a base para as grandes invenções da humanidade. O espírito aventureiro instiga às descobertas".

Incentivar as crianças e adolescentes a pensarem filosoficamente não é uma tarefa fácil para os professores desempenharem e, de certo modo, é mais uma arte do que uma técnica, é uma arte que requer a prática. O professor deve possuir habilidades para passar o conteúdo da matéria, incentivando-os ao estudo, fazendo-os levantar temas sobre o texto dado, discutindo e escrevendo, de acordo com o explicado por LIPMAN (1994) :

"À medida que se passa por um dos currículos de Filosofia para Crianças, aprende-se como é importante, para que se obtenha sucesso, que os materiais sejam introduzidos oportunamente e na sequência adequada. Ensinar filosofia implica fazer com que os estudantes levistem temas e, então, voltar a eles repetidamente, elaborando-os nas discussões dos estudantes à medida que as aulas se sucedam."

Podemos sugerir, como exemplo, uma aula em que o professor aborde o Mito da Caverna, ao falar a respeito de Platão. E pode tentar mostrar, sob o signo da universalidade, a condição do filósofo. Ele levanta o tema e elabora discussões em que a classe possa chegar à conclusão de que é necessária a fuga do mundo sensível, das sombras e dos fantasmas, para encontrar fora da caverna o verdadeiro mundo dos objetos e o sol que ilumina o seu verdadeiro e autêntico ser. Aquele que aprende a se voltar das sombras para a fonte de luz buscará esta fonte como finalidade última do trajeto do pensamento. Além da explicitação dos objetivos, da escolha de conteúdos e da orientação metodológica o trabalho do professor na sala de aula dependerá da procura de procedimentos que viabilizem a prática docente. Nesse sentido, de nada adianta propor no planejamento a intenção de estimular a consciência crítica se o professor se restringir à aula expositiva sempre e se, ao avaliar, apenas verificar a reprodução do que foi transmitido.

O professor deve sempre estar atento aos alunos, às vezes a própria expressão dos alunos indica que é necessário fazer alguma pergunta, não apenas com o intuito de verificar se o exposto foi compreendido, mas também de dar informações aos alunos, para que corrijam

seus erros, e ver se entenderam o conteúdo, se há ainda pontos obscuros, se é necessário passar mais exercícios ou dar mais exemplos antes de ir para um novo tema. Quando o professor pergunta, ele não está simplesmente querendo obter respostas que já conhece, pois incentivar o pensamento filosófico é querer que o educando reflita de maneira nova, considere métodos alternativos de pensar e agir. Neste ponto, devemos observar o que foi escrito por LIBÂNEO (1994):

"O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades".

No entanto, vemos que, apesar dos esforços, o objetivo principal, que é dar possibilidade ao educando de construir seu conhecimento, fica muitas vezes prejudicado pela falta da capacidade de ouvir o aluno e, assim, descobrir as suas dificuldades, como foi exposto acima.

Outro ponto que devemos ter em mente é o de que o professor não pode ter dúvidas sobre o que seja de fato a autoridade do professor, para que ela não se pareça, como às vezes acontece, com autoritarismo e também, em contrapartida, não propicie a total ausência de lei, impedindo a disciplina, que é necessária ao aprendizado, e a organização de qualquer trabalho.

O professor não pode ser autoritário a ponto de achar que sua palavra é a lei, pois, quando há uma falha na comunicação entre professor-aluno, aluno-professor, poderá ocorrer o distanciamento das duas partes, o que poderá prejudicar a relação; uma vez que o diálogo é um elemento fundamental da aprendizagem, fato que é reforçado por Haydt (1995), sobre a importância do estabelecimento do diálogo: "Na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, relação onde o professor sabe o que fala, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão".

Para exercer a autoridade, o docente deve saber da importância do seu trabalho e mesclar com a afetividade a sua autoridade, recorrendo, então, ao diálogo como forma de chegar ao resultado pretendido: uma classe integrada, compenetrada e interessada. Podemos também reforçar a importância do diálogo usando Freire (1996): estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com essa ou aquela pergunta. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem.

O professor deve usar do diálogo, pois o diálogo pode ser uma fonte de riquezas e alegrias, é uma arte a ser cultivada e ensinada. O professor deve ensinar que o

diálogo só acontece quando os interlocutores têm voz ativa, e que se os interlocutores se limitarem a impor visões do mundo sem considerar o que o outro tem a dizer, não estarão praticando um diálogo. Embora estejam limitados por um programa, um conteúdo, um tempo determinado e normas da instituição de ensino, o professor e o aluno interagindo chegam à finalidade do ensino, que é a aprendizagem do educando.

A tendência do professor, por causa de sua carga de conhecimento e experiência, é pensar que o aluno não sabe nada, o que acaba por complicar a relação professor-aluno, pois o ensino é ato comum do professor e do aluno; o professor, enquanto ensina, está continuando a aprender. O professor pode utilizar a liderança controlando- a para não inibir a criatividade do aluno, criar uma relação de respeito mútuo e organizar o seu método de trabalho. O professor deve facilitar ao aluno o entendimento do que é fazer parte de um grupo ou de uma comunidade, ajudando-o a conhecer as normas que regem a conduta aceita nos mais variados âmbitos, como o social, o cultural e o político.

O respeito mútuo é a valorização de cada pessoa, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião, é poder revelar seus conhecimentos, expressar sentimentos e emoções, admitir dúvidas sem ter medo de ser ridicularizado, exigir seus direitos. Ele, também, precisa mostrar ao aluno que, se, num primeiro momento a justiça é a obediência às leis, ela vai muito além disso como conceito, pois é a busca de direitos e de oportunidades, o que pressupõe o julgamento do que é justo e injusto.

Podemos fundamentar o exposto pelo que foi dito por Severino (1986):

“O educador não pode realizar sua tarefa e dar sua contribuição histórica se o seu projeto de trabalho não estiver lastreado nesta visão da totalidade humana. À filosofia da educação cabe então colaborar para que esta visão seja construída durante o processo de sua formação. O desafio radical que se impõe aos educadores é o de um inteligente esforço para a articulação de um projeto histórico-civilizatório para a sociedade brasileira como um todo, mas isto pressupõe que se discutam, com rigor e profundidade, questões fundamentais concernentes à condição humana.”

O docente estará favorecendo a relação professor-aluno seguindo uma série de regras: utilizar as aulas expositivas quando sentir que com este método estará atingindo o objetivo do ensino da unidade, demonstrar a variedade de explicações para um mesmo fenômeno, ser flexível e capaz de adaptar o programa para cada situação que se apresente, relacionar o conteúdo da unidade a ser ensinada com a experiência do aluno, ajudar o aluno a descobrir a interdisciplinaridade, não deixar que assuntos menores influam na discussão em classe sobre a disciplina que está sendo enfocada, criar situações em que o aluno possa expressar seus sentimentos, variar a composição dos grupos de estudo, tentar evitar o monopólio da discussão, respeitar e fazer respeitar as diferentes opiniões e usar vocabulário que seja claramente compreendido.

O professor como facilitador do aprendizado deverá buscar a motivação de seus alunos. Não é uma tarefa fácil, pois a falta de motivação pode ter origem em problemas particulares do aluno como cansaço, necessidades afetivas não satisfeitas e, até mesmo, a fome. O docente deverá centrar os seus esforços na aprendizagem e, ao trabalhar com ela, tornar o ensinamento significativo para o aluno, fazendo-o sentir que a matéria tem significância para sua vida. No que foi exposto, vemos, portanto, que o relacionamento professor-aluno é dinâmico, cabendo ao professor ter sabedoria para lidar com cada situação que se apresente e ter em mente que deverá estar ligado no fato de que o ensinar não é apenas transmissão de conhecimentos, mas também um total envolvimento com situações e a formação de seus alunos como seres pensantes e atuantes, capazes de construir o seu conhecimento.

Devemos pensar de uma maneira construtivista e repensar o papel do professor, pelo qual ele, na sua relação com os alunos, buscará formas de facilitar o aprendizado e fazer seus alunos se interessarem, buscarem e construir o seu conhecimento. Poderemos buscar, nas palavras de Chauí (1980), uma confirmação do exposto:

“Ao professor não cabe dizer faça como eu, mas: faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água.”

Na visão construtivista, o aluno é o centro, devendo estar sempre mobilizado para pensar e construir o seu conhecimento, no entanto esse enfoque construtivista não coloca o professor em segundo plano; pelo contrário, o seu papel é de máxima importância no processo de ensino, não sendo aluno e professor considerados iguais, pois, aos professores, cabe a direção, a definição de objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica, não se utilizando da autoridade arbitrariamente, mas exercendo uma autoridade própria de quem tem zelo profissional e se responsabiliza pela qualidade do seu trabalho, não deixando os alunos à deriva, sem diretividade e organização.

A disciplina e o equilíbrio devem ser mantidos em classe, para que o aprendizado não seja prejudicado, e para que se desenvolva, no aluno, o auto respeito, o autocontrole e o respeito, ficando o professor atento para que certas situações não fujam do limite. O professor deve se utilizar da liderança controlando-a, no entanto, para não inibir a criatividade do aluno, criando uma relação de respeito mútuo e organizando sua metodologia de trabalho.

A linha mestra de toda ação educativa é libertadora por excelência, portanto a meta prioritária da filosofia no Ensino Médio seria estimular no aluno aquelas capacidades intelectuais que possibilitem a autonomia em suas análises, tentando desenvolver a capacidade crítica de aprender a refletir, de ser agente de seu próprio destino, ampliando horizontes culturais, transformando a própria realidade.

Curriculo

Na busca da constituição do conhecimento, outro termo a ser levado em consideração é o currículo, palavra de origem latina currere, que se refere à carreira, a um percurso, que deve ser realizado.

A escola está e não está em crise, ela reproduz a ideologia do capital, e ao mesmo tempo oferece condições de emancipação humana. Podendo assim, conservar ou reproduzir, e é nesta contradição que é preciso analisar o currículo da escola, pois, ele deve refletir as mais diversas formas de cultura.

Segundo Saviani (1984) "o currículo deve expressar um caminho pelo qual teoricamente todos deveriam percorrer rumo ao projeto social, passando a ser entendido como forma de contestação do poder".

Um sistema escolar é complexo, frequentado por muitos alunos e, portanto, deve organizar-se. O que se deve então ensinar já que o currículo também é uma seleção limitada da cultura? Com certeza um currículo que compreenda um projeto de vida, socializado e cultural, com um conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que possam dar lugar à criação de experiências, para que nele se operem as oportunidades, que se privilegiem conhecimentos necessários para entender o mundo e os problemas reais e que mobilize o aluno para o entendimento e a participação na vida social. Sendo pertinente formar um aluno crítico, reflexivo e participativo das tomadas de decisões da sociedade, que não sejam apenas cidadãos, mas que saibam praticar e exercer sua cidadania ativa conectada com seus direitos e deveres.

A produção do conhecimento deve ser o resultado da relação entre o homem e as relações sociais, através da atividade humana, ou seja, o trabalho como práxis humana e produtiva.

Para Saviani (1981) "é preciso privilegiar a relação entre o que precisa ser conhecido e o caminho que precisa ser trilhado para conhecer, ou seja, entre conteúdo e método, na perspectiva da construção da autonomia intelectual e ética".

Hoje, há um consenso entre educadores de que o "aprender" é o papel mais importante de toda e qualquer instituição educacional. E que nesta linha, o compromisso político do professor apoiada pela equipe e direção se exigem mutuamente e se interpenetram, não sendo mais possível dissociar uma da outra.

Para Sacristán (2000): organizar currículo e programas de conteúdo é contribuir na formação das novas gerações da humanidade com possibilidades de traçar caminhos possíveis para superar dificuldades. E, que nós cidadãos participantes deste processo, professores pedagogos e gestores, consigamos construir outra escola, onde todos possam ser sujeitos de suas próprias histórias e parceiros na construção de uma sociedade mais democrática e mais humana.

Sob este ponto de vista o currículo caracteriza-se por uma estratégia de abordagem do objeto, que é o aluno. Estratégia esta que significa um modo de observar, de pensar e de agir do educador sobre o alunado, construindo a partir das teorias que suportam a formação profissional do educador como sobre a sua experiência, sistema de valores, ideologia e estilo pessoa.

As atividades didáticas devem ser planejadas de acordo com os níveis de ensino da língua escrita: sistema de escrita, leitura e produção de textos escritos e uso social da língua escrita. A diversidade de atividades pedagógicas propostas em sala de aula precisa se apresentar para as crianças de modo organizado e coeso. Isso pode ser garantido se forem observados dois critérios didáticos: a sequência das atividades e a integração entre elas.

A sequência das atividades garante que as ações de aprendizagem sejam contínuas, ou seja, que partam consecutivamente umas das outras, permitindo o aprofundamento e a ampliação do conhecimento dos alunos. A integração diz respeito ao relacionamento entre as ações pedagógicas, visando dar unidade às temáticas abordadas em sala de aula e à exploração de determinados recursos pedagógicos e materiais escritos.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Há três modalidades de planejamento, articulados entre si o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas.

A importância do planejamento escolar

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos-conteúdos-métodos - estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão o planejamento, é uma atividade de reflexão a cerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

O planejamento tem assim as seguintes funções:

a) Explicar os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que as segurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.

b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino.

c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.

d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir de consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos.

e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e avaliação que intimamente relacionada aos demais.

f) Atualizar os conteúdos do plano sempre que for preciso, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo dos conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagens dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados nas experiências do cotidiano.

g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar. Replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

Para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade.

O plano é um guia para orientar o professor em suas ações educativas

O plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Sua função é orientar a prática partindo da exigência da própria prática.

O plano deve ter uma ordem sequencial, progressiva. Para alcançar os objetivos, são necessários vários passos, de modo que a ação docente obedeça a uma sequência lógica.

Por objetividade entendemos a correspondência do plano com a realidade que se vai aplicar. Não adianta fazer previsões fora das possibilidades humanas e materiais da escola, fora das possibilidades dos alunos.

Deve haver coerência entre os objetivos gerais, objetivos específicos, os conteúdos, métodos e avaliação. Coerência é relação que deve existir entre as ideias e a prática.

O plano deve ter flexibilidade no decorrer do ano letivo, o professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho. Como já dissemos o plano é um guia e não uma decisão inflexível.

Existem pelo menos três níveis de planos: o plano da escola, o plano de ensino, o plano de aula.

O plano da escola é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos.

O plano de ensino (ou plano de unidade) é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para o ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológicos.

O plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter específico.

O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades e subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizadas para uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar em um documento escrito que servirá não só para orientar ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano. Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências conjugando a prática e reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor.

Na elaboração de um plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos em uma só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino e aprendizagem se compõe de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação, avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas.

Na preparação de aulas, o professor deve reler os objetivos gerais da matéria e a sequência de conteúdos do plano de ensino. Não pode esquecer que cada tópico novo é uma continuidade do anterior; é necessário assim, considerar o nível de preparação inicial dos alunos para a matéria nova.

Deve, também, tomar o tópico da unidade a ser desenvolvido e desdobrá-lo numa sequência lógica, na forma de conceitos, problemas, ideias. Trata-se de organizar um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando um todo significativo que possibilite ao aluno percepção clara e coordenada do assunto em questão. Ao mesmo tempo em que são listadas as noções, conceitos, ideias e problemas, é feita a previsão do tempo necessário. A previsão do tempo, nesta fase, ainda não é definitiva, pois poderá ser alterada no momento de detalhar o desenvolvimento metodológico da aula.

Em relação a cada tópico, o professor redigirá um ou mais objetivos específicos, tendo em conta os resultados esperados na assimilação de conhecimentos e habilidades (fatos, conceitos, ideias, relações, métodos e técnicas de estudo, princípios e atitudes etc.) estabelecer os objetivos é uma tarefa tão importante que deles vão depender os métodos e procedimentos de transmissão e assimilação dos conteúdos e as várias formas de avaliação (parciais e finais).

O desenvolvimento metodológico será desdobrado nos seguintes itens, para cada assunto novo: preparação e introdução do assunto; desenvolvimento e estudo ativo do assunto; sistematização e aplicação; tarefas de casa. Em cada um desses itens são indicados os métodos, procedimentos e materiais didáticos, isto é, o que o professor e alunos farão para alcançar os objetivos.

Em cada um dos itens mencionados, o professor deve prever formas de verificação do rendimento dos alunos. Precisa lembrar que a avaliação é feita no início (o que o aluno sabe antes do desenvolvimento da matéria nova), durante e no final de uma unidade didática. A avaliação deve conjugar várias formas de verificação, podendo ser informal, para fins de diagnóstico e acompanhamento do progresso dos alunos, formal para fins de atribuição de notas ou conceitos.

Os momentos didáticos do desenvolvimento metodológico não são rígidos. Cada momento terá duração de tempo de acordo com o conteúdo, com o nível de assimilação dos alunos. Às vezes ocupar-se-á mais tempo com a exposição oral da matéria, em outras, com o estudo da matéria. Outras vezes, ainda, tempo maior pode ser dedicado a exercício de fixação e consolidação. Por exemplo, pode acontecer que os alunos dominem perfeitamente os conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar a matéria nova; nesse caso, a preparação e introdução do tema pode ser mais breve. Entretanto, se os alunos não dispõem de pré-requisitos bem consolidados, a decisão do professor deve ser outra, gastando-se mais tempo para garantir uma base inicial de preparo através da recapitulação, pré-testes de sondagem e exercícios.

O desenvolvimento metodológico pode se destacar aulas com finalidades específicas: aula de exposição oral da matéria, aula de discussão ou trabalho em grupo, aula de estudo dirigido individual, aula de demonstração prática ou estudo do meio, aula de exercícios, aula de recapitulação, aula de verificação para avaliação.

O professor consciencioso deverá fazer uma avaliação da própria aula. Sabemos que o êxito dos alunos não depende unicamente do professor e do seu método de trabalho, pois a situação docente envolve muitos fatores de natureza social, psicológica, o clima geral da dinâmica da escola etc. Entretanto, o trabalho docente tem um peso significativo ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos. Ao fazer a avaliação das aulas, convém ainda levantar questões como estas: Os objetivos e conteúdos foram adequados à turma? O tempo de duração da aula foi adequado? Os métodos e técnicas de ensino foram variados e oportunos em suscitar a atividade mental e prática dos alunos? Foram feitas verificações de aprendizagem no decorrer das aulas (informais e formais)? O relacionamento professor-aluno foi satisfatório? Houve uma organização segura das atividades, de modo ter garantido um clima de trabalho favorável? Os alunos realmente consolidaram a aprendizagem da matéria, num grau suficiente para introduzir matéria nova? Foram propiciadas tarefas de estudo ativo e independente dos alunos?

A escola sendo lugar propício para trabalhar com o conhecimento, tem em suas funções levar o aluno à compreensão da realidade para através do conhecimento atuar de forma a contribuir para que haja mudança. Aí surge uma questão a ser respondida. Que realidade se defende na escola? Como afirma Kuenzer "Toda forma de conhecer uma realidade, para nela intervir, pressupõe uma determinada concepção desta realidade". Para conhecer a

realidade faz-se necessário planejamento. De uma maneira geral, pode-se dizer que o ato de planejar suas ações acompanha o homem desde o início de sua existência, pois a história dele é resultado do presente e do passado, ou seja, ao procurar satisfazer suas necessidades o homem produziu diferentes relações, dentre elas, as educativas.

De uma maneira simplificada pode-se dizer que o planejamento educacional possui dois aspectos. O primeiro refere-se ao planejamento estrutural. Ele é burocrático e explica as ações que a educação faz. É produzido em gabinetes, pelas secretarias: federal, estadual e municipal. Trata principalmente dos recursos financeiros. Com relação ao porquê dessa característica do planejamento Calazans afirma que, nas últimas décadas ele possui um caráter autoritário e manipulador. O outro caráter explica o pedagógico, ou seja, planeja as ações que vão "desembocar" na sala de aula, na prática do professor e do aluno. Tendo como pressuposto que só ocorre a mudança de uma determinada situação quando ao planejar se tem certeza de onde quer chegar, deve-se se ter claro que o ato do planejamento educacional é muito sério e exige compromisso, é um ato de intervenção técnica e política, não podendo ser visto como uma simples rotina. Planejar, também, implica conhecer limitações e possibilidades.

É possível visualizar na atual realidade do professor do Ensino Fundamental que as denominadas semanas de planejamento escolar que ocorrem no início de cada ano letivo, nada mais têm sido além de um momento de preencher formulários para serem arquivados na gaveta do diretor ou de um intermediário do processo pedagógico, como coordenador ou o supervisor. Além do mais sendo realizado antes do início das aulas essa atitude traz algumas reflexões: se uma boa prática implica um grau de conhecimento da realidade que ela vai transformar e também das exigências às quais ela precisa responder, como planejar antes de conhecer a turma em que se vai atuar? Até que ponto o planejamento deve "amarrar" o fazer em sala de aula? Como deve ser: diário, semanário, mensal, bimestral ou anual? Quando e como deve ser feito? Quais as possibilidades e os limites de sua realização? Inúmeras questões como estas permeiam o dia-a-dia do professor e o coloca em dúvida sobre como deve realmente ocorrer o planejamento na escola. Infelizmente, entre outros motivos, a sua formação não permite refletir sobre tais indagações e por isso acaba fazendo uso do tão famoso "formulário", argumentando resumidamente que está cumprindo com seu dever.

A partir de Fusari, é preciso dizer que o "formulário" utilizado pelos professores para registro do planejamento foi criado pela Divisão de Assistência Pedagógica, em julho de 1970, no Estado de São Paulo, à luz do behaviorismo americano, onde em um programa de treinamento de professores criam-se os elementos objetivos, conteúdo, estratégias e avaliação para garantir um ensino eficiente e eficaz. Para Fusari, a competência em sala é algo muito mais importante do que apenas saber fazer um bom plano, pois quando se fala em plano de ensino, automaticamente vem em mente a estrutura do documento da Divisão de Assistência Pedagógica. "Este foi o modelo elaborado e

implantado em todas as escolas brasileiras e é este modelo que os professores rejeitam e que os técnicos de supervisão, na maioria dos casos, valorizam" (1984).

Ao adotar o "formulário" de 1970, importado de fora, assumia-se a ideia implícita de produtividade, de eficiência e de eficácia do ensino para dar conta da necessidade da produção da sociedade. Porém, o que se percebia inclusive os próprios especialistas, é que o que constava na teoria do plano não representava a realidade prática do professor. O aluno acabava sendo privado do conteúdo, pois as metodologias ativas de ensino acabavam impedindo que o professor tivesse segurança em dar o conteúdo. O fato é que numa sociedade o planejamento da educação é estabelecido a partir das regras e relações, herdando as formas, os fins, as capacidades e os domínios do modelo do capital monopolista do Estado.

O Estado assumindo o papel de agente interventor, normalizador da ordem, em suas políticas educacionais tenta mascarar os sistemas de relações sociais que dividem a sociedade, por isso a centralidade da educação traz consigo que o planejamento deve ser proposto pelo Estado. Desta maneira, pode-se dizer que há certa confusão no que diz respeito à explicação das formas de planejar. Na realidade o que os professores desenvolvem como "planejamento" acaba seguindo certo "ritual". Inicialmente o professor recebe os conteúdos para desenvolver o planejamento. Tais conteúdos fazem parte dos documentos onde consta o plano de curso contendo as propostas de educação que o Estado necessita e impõe. Como por exemplo, pode-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais que são tidos como um referencial e mesmo não tendo força de Lei, constituem um currículo que é seguido pelos professores.

Ao aprofundar sobre o conceito do que significa planejar na escola encontra-se que o planejamento é "um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica" (LUCKESI, 1992). Este conceito, porém, está articulado à teoria da Administração Científica representada por Taylor e Fayol. Essa teoria é decorrente da necessidade de organização do trabalho na sociedade capitalista, com a intenção de racionalizar o trabalho, aumentando então a produção de excedente. Taylor (americano) desenvolveu a chamada escola da administração científica preocupada em aumentar a eficiência da indústria, por meio, inicialmente da racionalização do trabalho operário, ou seja, quanto mais repetida fosse a tarefa do operário, mais eficaz seria o seu resultado.

Fayol (europeu) desenvolveu a chamada teoria clássica, preocupada em aumentar a eficiência da aplicação de princípios gerais da administração em bases científicas. Essas teorias influenciaram também a educação já que na sociedade capitalista o objetivo da escola é reparar o indivíduo para atuar e adaptar-se a ela, contribuindo para sua consolidação, como bem explica Zanardini: sob este ponto de vista "administrativo Capitalista", a escola é concebida como uma organização formal como outra qualquer, desvinculada do contexto social e de sua especificidade, isto porque os eficientes princípios, métodos e técnicas que promovem a evolução e produtividade na empresa

devem estar presentes também na escola. A organização do trabalho escolar a partir da ótica capitalista enfatiza aspectos burocráticos, e como tal, prioriza a formalidade, o profissionalismo, a impessoalidade, a hierarquia e a especialização (1998).

Percebe-se que ainda mesmo hoje essa teoria acompanha a intenção do Estado. A maneira através da qual as secretarias propõem o planejamento na escola, está articulada com os interesses da classe dominante, mesmo que o Estado afirme o caráter de neutralidade na continuidade do trabalho, esses interesses estão claros.

Lukes¹ conceitua o planejamento como "a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. É uma ação ideologicamente comprometida não possui caráter de neutralidade" (1992). Por isso o planejamento será um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico.

Ao realizar o planejamento na escola não basta que o professor apenas esteja atento aos meios, faz-se necessário também os fins, os objetivos da educação. Uma das formas de estar atento é percebido no plano de aula. Fusari afirma que o preparo das aulas é um encontro curricular, no qual, ano a ano, vai-se tecendo a rede do currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino (1992). Nessa visão, a aula deve ser concebida como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação competente e crítica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para a aprendizagem do aluno.

Fusari apresenta uma distinção entre plano e planejamento. Para ele planejamento - é o processo que envolve a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos (1989 p. 10). Enquanto que o plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. É, pois, um documento elaborado pelo docente, contendo suas propostas de trabalho, numa área e/ou disciplina específica.

O plano de ensino é mais abrangente do que aquilo que está registrado no planejamento do professor. Nesse entendimento, planejamento e plano se complementam e se interpenetram no processo da prática docente. Um profissional da Educação bem preparado supera eventuais limites do seu plano, a partir das reflexões vivenciadas. Um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência e do compromisso social do docente. Se um bom plano necessita de compromisso técnico e político, como é possível medir como tais aspectos ocorrem? Que caminho pode levar a essa percepção? Partindo do pressuposto que a metodologia deve ser entendida enquanto caminho ou meio que professores e alunos devem percorrer para atingir o objetivo colocado no processo de ensino - aprendizagem e que as realidades em sala de aula são dinâmicas, pode-se afirmar que ela não deve ser um conjunto sequencial de procedimentos engessados. Mas, sim enquanto uma prática dinâmica flexível que pode ser revista e reorientada de forma que

garanta a qualidade do ensino. Neste sentido Rays afirma que “a atividade metódica - se em correspondência com o objetivo almejado - faz com que o homem se relacione de forma mais adequada com o mundo da natureza e com o mundo da cultura” (1991). Dessa maneira, é possível afirmar que “um método de ensino torna-se concreto quando o mesmo se converte em método de aprendizagem”. Desta forma, não se pode esquecer que o método de ensino tem que considerar em seus determinantes não só a realidade vital da escola (representada principalmente pelas figuras do educador e do educando), mas, também a realidade sócio-cultural em que está inserida.

Pode-se dizer que sendo o ensino um processo dialético, seu movimento essencial estará no ideário político - pedagógico que se operará em suas contradições internas e externas. Como afirma Frigotto, no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (1987). Desta maneira, o conhecimento deve ser o instrumento que contribuirá para que o indivíduo possa se inserir na sociedade e ao mesmo tempo interferir nela para que tenha melhores condições de sobrevivência.

Na história do planejamento de ensino é possível ver que o processo da educação se condiciona por suas contradições objetivas e subjetivas. Esse condicionamento representa o vetor principal do processo de ensino de aprendizagem que conduz à unidade da teoria e da prática pedagógica. A contradição é, sem dúvida, o elemento gerador que leva a ação didática a proporcionar a assimilação crítica e criativa do conhecimento e a produção de conhecimentos em situações didáticas específicas e às manifestações de fenômenos de natureza diversa.

Um aspecto importante a ser lembrado é que o professor não pode perder de vista que a escolha das metodologias está articulada aos princípios e finalidades da educação por ele preconizada. Tal procedimento é importante, visto que as metodologias possuem fundamentação político filosófica, portanto não se constitui um elemento neutro.

Enfim, não se pode esquecer que a escola necessita desenvolver o seu trabalho pedagógico, em longo prazo, com objetivos a serem atingidos no bimestre, semestre ou no ano letivo. Mesmo que isto seja difícil num país em que não se tem clareza política e econômica do que vai ocorrer amanhã, este argumento não pode ser utilizado para que a escola planeje somente para o dia seguinte. Para compreender como ocorre o plano de ensino faz-se necessário entendê-lo desde o momento em que é determinado pelas políticas educacionais até chegar à sala de aula.

O caminho que se desenvolve na ação do planejamento começa no plano de curso (planejamento macro), advindo na maioria das vezes pronto dos próprios órgãos que coordenam o trabalho nos estados, municípios e chega a escola onde são elaborados os planos de ensino. A partir dele o professor conclui e organiza seu plano de aula sem

uma maior pesquisa sobre os conteúdos necessários para a série que irá atuar. Pode-se perceber que o planejamento é um elemento que necessita de muita discussão, pois, sendo iniciado de maneira para não dar certo, o ato do planejamento já começa de forma inadequada. Como superação dessas dicotomias alguns teóricos apontam o planejamento coletivo ou participativo. Entende-se que existe na escola o Projeto Político - Pedagógico e que este sendo construído de forma coletiva, todas as ações da escola também deveriam ser, por isso, o planejamento do trabalho deve fazer parte da concepção da escola. Diante da pesquisa sobre o que é planejar surge uma pergunta que precisa ser respondida: Afinal se o planejamento é necessário como deve ocorrer? É preciso conhecer a realidade do aluno, ou seja, não deve acontecer uma semana pedagógica de planejamento e sim de estudo e de avaliação do Projeto Político - Pedagógico da escola, para que todos os envolvidos no processo escolar possam participar. Veiga (1995), afirma que o Projeto Político - Pedagógico (PPP) não pode ser visto como um mero documento que é exigido pelas secretarias, uma burocracia. Tem que ser construído coletivamente. É uma necessidade e ao mesmo tempo um desafio para a escola. Enquanto coletivo, o PPP pressupõe superar a fragmentação, buscar o trabalho articulado, exigindo assim um esforço político do conjunto da comunidade escolar. É um planejamento que busca unificar a direção dos envolvidos na escola. É político, porque nele está inserida uma intencionalidade e é pedagógico porque estabelece caminho para que a escola atinja seu objetivo para garantir o compromisso com a democratização da mesma.

Ao planejar o PPP a escola deveria expressar o método que realiza suas ações. Na prática, é possível perceber que a questão do método é algo que traz muita discussão, pois ainda se acredita ou se proclama que para resolver adequadamente os problemas de sala de aula, é necessário detectar a ausência do método de ensino no trabalho do professor. Visto desta maneira o método não representa a concepção de Educação do professor, mas, apenas o rol de atividades que o mesmo desenvolve. Propõe-se que o método organizatório pode encaminhar satisfatoriamente a “montagem” da escola como local de transmissão do saber. Para esclarecer a diferença entre as concepções sobre o método Veiga afirma: a metodologia que se faz coletiva e solidariamente é diferente daquela que é determinada a priori, de cima para baixo, a respeito de como devem ser realizadas as atividades em sala de aula (1995).

A pergunta que muitos professores ainda fazem é qual método seguir ao se propor à prática o planejamento? Há um discurso preconizado entre os professores de que “o melhor método é não seguir nenhum ou analisar todos e extrair deles o que é mais interessante” afirma-se que a “receita correta” é a experiência do professor. Na verdade esse pensamento traz como pano de fundo uma desculpa para não se explicar qual concepção de educação que embasa o trabalho pedagógico.

A insegurança acaba dando margem para que o ensino ocorra na forma tradicional. Será que o tradicional garante a aprendizagem? Que tipo de aprendizagem

atinge-se? Nessa visão é comum se ouvir que “professor é aquele que ensina e não aquele que se preocupa com o método”. Tais atitudes expressam que há certa confusão do que seja ensinar. O método enquanto concepção vai caracterizar a prática pedagógica, pois, não é o conteúdo do conhecimento que fará isso, mas o meio pelo qual este conhecimento é transmitido, que vai reelaborá-lo, transformando-o em saber conservador ou progressista.

Neste sentido, Fusari chama a prática do planejamento de “ecletismo pedagógico” porque é possível identificar num professor cujo discurso é marcadamente progressista, comportamentos bastante conservadores no trato com os conteúdos do ensino e na própria interação com os alunos. Não há, assim uma correspondência necessária entre discurso e prática pedagógica (1993).

Há autores que afirmam ter uma diferença entre o método científico da apreensão da realidade e o método de ensino pelo qual a população escolar se apropria do conhecimento então produzido. Por outro lado, esses autores complementam que em ambos os métodos, há uma base comum, porque tratam do método do pensamento. Na maneira pela qual ocorre a obtenção do saber enquanto objeto de apropriação por parte da população escolar e da não transmissão por parte dos professores, levanta por sua vez a questão educacional, de como se realiza sua apropriação na escola. O “como” tido como a questão do método. Segundo Álvaro Vieira Pinto “as regras do método indicam ainda o modo segundo o qual se deve operar experimentalmente sobre o mundo com o propósito de investigá-lo e desentranhar dele seus conteúdos inteligíveis” (1985).

O espaço onde ocorre o desenrolar dos conteúdos sistematizados é a sala de aula, Wachowicz faz uma reflexão sobre esse espaço e diz que mesmo sendo o lugar ao qual jamais chegou o interesse efetivo da maioria dos políticos e administradores, é ao mesmo tempo o suporte para que ocorra a educação. Por isso a sala de aula, apesar das interferências da política administrativa e educacional, bem como da situação histórico-social do país, ainda pode ser um espaço que possui “a fascinação das coisas vitais” (1995). Por isso, para dar conta de tornar o conhecimento socializado, o método didático tem que se tornar necessário, como aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive. Não se pode esquecer que esse processo não se realiza individualmente, nem mesmo numa relação a dois, entre professor e aluno, mas é um processo coletivo pelo qual um grupo de pessoas se depara com o conhecimento e no qual não se perde a perspectiva individual.

Com relação ao trabalho coletivo Fusari esclarece que o trabalho coletivo exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns (1993). Neste sentido, Falkembach, demonstra a possibilidade do coletivo chegar ao objetivo alcançado quando o planejamento participativo torna-se instrumento teórico-prático capaz de facilitar a convergência entre o refletir e o agir, no espaço escolar (1995).

As grandes perguntas que se deve responder ao discutir o planejamento é o quê, para quê, para quem e o como deve ocorrer o trabalho pedagógico na escola? Se hoje o caráter redentor da escola não é mais visto como único e verdadeiro é porque se acredita que deva existir uma forma de planejar o ensino sem que seja reproduzida a situação imposta pelo poder dominante. Nessa perspectiva apontada, um grupo de professores do qual faço parte, procurou encontrar um meio concreto para que os objetivos propostos pela escola fossem alcançados. Uma maneira de realizar o planejamento de forma mais coerente com a realidade dos professores. Não se trata de mais um ecletismo pedagógico, mas, uma tentativa de se desenvolver o coletivo na escola. Cabe lembrar que a “quebra” de paradigmas causa um certo desconforto entre os professores. É mais fácil desacreditar do novo do que desconstruir a imagem do velho, do tradicional. Esse está sendo um dos desafios a ser enfrentado na prática que se propõe a fazer.

Até o momento descobriu-se que há a certeza de que a forma que orientava a elaboração do planejamento não condizia com a concepção que se tinha da educação e este foi o motivo que levou o grupo a estudar uma maneira diferente de expressar seu planejamento. Durante a nova prática surgiram questionamentos sobre o objetivo do trabalho, onde se queria chegar com tal prática. Entre as respostas está a mais importante: o resgate do conteúdo na escola. Temos procurado perceber quais são efetivamente os conteúdos necessários a cada série, pesquisado bibliografias que abordam os conteúdos, para que os mesmos ficassem claros para os professores sistematizado num documento o que foi planejado.

O diálogo, análise e estudo constante embasam a prática e muitos entraves já foram enfrentados: a resistência ao novo, a falta de formação sobre qual a concepção de educação que se procura defender na escola e a dificuldade no registro escrito, enquanto instrumento que expressa o pensamento e a realidade humana. As conquistas aos poucos estão aparecendo, porém este trabalho ainda não foi concluído, seus resultados poderão ser sistematizados futuramente, já que ao desenvolvê-lo está sendo questionada e reelaborada a especificidade da escola enquanto local privilegiado de obtenção do conhecimento. Para que os objetivos sejam alcançados Fusari afirma que a relação da especificidade da escola com competência técnica e o compromisso político do educador poderá contribuir para que o planejamento participativo ocorra. As questões que permeiam o planejamento de ensino não se esgotam aqui, já que a escola está diretamente ligada com a própria história do ser humano e este faz parte do movimento da realidade que é dinâmica e sofre constantes transformações.

As relações educativas, que ocorrem no ambiente escolar, são diversas e ao mesmo tempo com permanente construção e reconstrução. Por isso, um relato de uma experiência é limitado, tendo em vista a dinâmica do processo histórico. No entanto, as certezas construídas

no trabalho coletivo, o comprometimento, a clareza da concepção da escola poderão fazer uma prática estar voltada ao compromisso político e a competência técnica dos envolvidos nessa realidade. Esta última entendida não como um “dom” e muito menos como neutra, mas construída e inserida num tempo e num espaço. É necessário questionar não só “o que” do saber a ser ensinado na escola, mas também “o como” se pretende ensinar, pois, a pergunta que deve ser respondida é como se ensina bem? Quem pode afirmar sobre as prioridades de uma escola no que se refere à aprendizagem dos alunos? Planejar implica preocupar-se com a aprendizagem, com a obtenção do conhecimento e como ninguém pode dar o que não tem, como ajudar alguém para “conhecer” sem se ter o conhecimento?

O domínio do conteúdo é a base sólida que vai determinar se o trabalho é coletivo ou não. Desta maneira, o planejamento implica discutir a questão como diz Pinto, 1984, “sobre o conteúdo e a forma” da educação. O conteúdo entendido como o conjunto de conhecimentos que são transmitidos pelo professor ao aluno, ou seja, os conhecimentos organizados e distribuídos em forma de disciplina curricular. A forma insere os procedimentos ou técnicas de ensino, é ela que define a concepção que um determinado trabalho pedagógico assume. É através da forma que se percebe na postura de um professor em que é fundamentada a concepção de homem, de educação e de sociedade que se pretende trabalhar. A forma e o conteúdo estão inter-relacionados, um depende do outro, por isso na relação conteúdo forma, ao conteúdo cabe o papel determinante, porém essa determinação não é absoluta.

Apesar de alguns teóricos como Fusari afirmarem que o professor possui domínio do conteúdo que ensina e que mesmo pautado em técnicas e métodos através da metodologia do professor é possível perceber qual é o conteúdo ensinado, na prática dos professores é possível detectar que é justamente aí que está o grande problema.

A sociedade mudou, as condições econômicas mudaram e estão mudando constantemente, porém, os conteúdos que o professor domina continuam sendo os mesmos que foram determinados há uma década, ligados ao Currículo. Os PCNs contribuíram para que a confusão ficasse ainda pior e em consequência o professor continua sem saber o que e como planejar sua ação pedagógica. Embora com limites, tenha conseguido desvelar a forma como vem sendo elaborado o planejamento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nota-se ainda que a construção de um planejamento que garanta o conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade depende, entre outros, também do nosso compromisso político e de nossa competência técnica. O que se pretende dizer é que a educação de um povo é determinada pelas necessidades decorrentes da forma pela qual ele está organizado para produzir os meios de vida de que necessita. Por isso, pode-se afirmar que o que se ensina, o como se ensina, o espaço onde se ensina e os objetivos do ensino são determinados historicamente nas relações sociais e econômicas.

Planejamento

Planejamento: ação pedagógica essencial

A partir dos desacertos observados na atual prática pedagógica em nossas escolas, sentimos que o processo de planejamento do ensino precisa ser repensado. A visão negativa desse processo demonstrada pela grande maioria dos professores não pode ser considerada como uma situação irreversível. Entendemos que um planejamento dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola como um todo. Nesse sentido, o “planejamento adequado”, bem como o seu resultado – “o bom plano de ensino” – se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente no concreto do educando, buscando transformá-lo.

Numa perspectiva crítica da educação, a instituição escolar tem o significado de local de acesso ao saber sistematizado historicamente acumulado. De acordo com SAVIANI (1984, p. 9), a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Os conteúdos que constituem esse saber elaborado não poderão ser considerados de forma estática e acabados, pois trata-se de conteúdos dinâmicos e, por isso, articulados dialeticamente com a realidade histórica. Nesses termos, precisam ser conduzidos de forma que, ao mesmo tempo em que transmitam a cultura acumulada, contribuam para a produção de novos conhecimentos.

Produzir conhecimentos nessa concepção tem o significado de processo de reflexão permanente sobre os conteúdos aprendidos, buscando analisá-los sob diferentes pontos de vista. Significa ainda desenvolver a atividade de curiosidade científica, de investigação da realidade, não aceitando como conhecimentos perfeitos e acabados os conteúdos transmitidos na escola.

Nessa concepção, a questão do planejamento do ensino não poderá ser compreendida de maneira mecânica, desvinculada das relações entre escola e realidade histórica. Em vista disso, os conteúdos a serem trabalhados através do currículo escolar precisarão estar estreitamente relacionados com a experiência de vida dos alunos. Essa relação, inclusive, mostra-se como condição necessária para que, ao mesmo tempo em que ocorra a transmissão de conhecimentos, proceda-se a sua reelaboração com vistas à produção de novos conhecimentos. O resultado dessa relação dialética será a busca da aplicação dos conhecimentos aprendidos sobre a realidade no sentido de transformá-la.

Sob essa perspectiva, podemos concluir que a tarefa de planejar passa a existir como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino, superado sua concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente.

Planejamento do ensino: um processo integrador entre escola e contexto social

Consideramos que uma nova alternativa para um planejamento de ensino globalizante, que supere sua dimensão técnica, seria a ação resultante de um processo integrador entre escola e contexto social, efetivada de forma

crítica e transformadora. Isso significa dizer que as atividades educativas seriam planejadas tendo como ponto de referência a problemática sócio-cultural, econômica e política do contexto onde a escola está inserida. O planejamento do ensino nessa perspectiva estaria voltado eminentemente para a transformação da sociedade de classes, no sentido de torná-la mais justa e igualitária.

Na prática, como se efetivaria essa forma de planejamento?

Nossa proposta tem como fundamento os princípios do planejamento participativo, forma de trabalho comunitário que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana, numa ação globalizante, com vistas à solução de problemas comuns¹.

Essa forma de ação implica uma convivência de pessoas que discutem, decidem, executam e avaliam atividades propostas coletivamente. A partir dessa convivência, o processo educativo passa a desenvolver mais facilmente seu papel transformador, pois, à medida que discutem, as pessoas refletem, questionam, conscientizam-se de problemas coletivos e decidem-se por se engajar na luta pela melhoria de suas condições de vida.

No contexto escolar o planejamento participativo caracteriza-se pela busca da integração efetiva entre escola e realidade social, primando pelo inter-relacionamento entre teoria e prática. A participação de professores, alunos, especialistas, pais e demais pessoas envolvidas no processo educativo, seria o ponto de convergência das ações direcionadas para a produção do conhecimento, tendo como referencial a realidade histórica.

Para efeito de análise desse processo integrador, poderemos sistematizá-lo em fases ou etapas inter-relacionadas. A primeira será aquela onde se procederá ao estudo real da escola em suas relações com o contexto social em que se insere. O estudo em questão deverá ser desenvolvido de forma global, analisando-se os condicionantes sócio-culturais, e econômicos e políticos de diferentes níveis presentes nas relações escola-sociedade.

No bojo desse estudo será naturalmente configurado o universo sócio-cultural da clientela escolar, possibilitando assim a caracterização dos interesses e necessidades dos educandos para os quais a ação pedagógica estará sendo planejada. Nesse sentido, pesquisar os alunos objetivando identificar o que eles já conhecem, ao que aspiram e como vivem, será uma tarefa imprescindível.

Segundo SNYDERS (1974), os alunos possuem uma experiência que não poderá ser ignorada pela escola, experiência das situações de vida, das relações pessoais, bem como uma significativa multiplicidade de informações e conhecimentos, embora de forma fragmentada e dispersa. Portanto, a identificação dos temas ou problemas que se mostram mais importantes para os educandos constitui fator relevante na definição do material da realidade a ser estudado no decorrer do processo de ensino.

O resultado desse primeiro momento do planejamento seria um diagnóstico sincero da realidade concreta do aluno, elaborado de forma consciente e comprometida com seus interesses e necessidades. Concluído esse diagnóstico, o passo seguinte seria, a partir dele, proceder-se à organi-

zação do trabalho didático propriamente dito. Assim, a definição dos objetivos a serem perseguidos, a sistematização do conteúdo programático e a seleção dos procedimentos de ensino a serem utilizados, constituem as ações básicas dessa segunda etapa do planejamento.

Nessa fase é importante ter-se em vista que um processo de ensino transformador não poderá deixar-se conduzir por objetivos que explicitem somente a simples aquisição de conhecimentos. Na definição dos objetivos, portanto, será essencial a especificação dos diferentes níveis de aprendizagem a serem atingidos: a aquisição, a reelaboração dos conhecimentos aprendidos e a produção de novos conhecimentos.

É importante ressaltar ainda que, num processo educativo que se propõe transformador, os objetivos de ensino precisarão estar voltados eminentemente para a reelaboração e produção de conhecimentos. Para tanto, deverão expressar ações, tais como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a investigação e a criatividade.

Os conteúdos a serem estudados, como já fazem parte do currículo escolar previamente estruturado, deverão passar por uma análise crítica com vistas à identificação daquilo que representa o essencial e o que representa o secundário a ser aprendido. Nesse caso, o critério básico para se efetivar essa distinção deverá ser a própria realidade concreta dos educandos, a partir da qual o saber sistematizado poderá ser selecionado com vistas a funcionar como instrumento de compreensão crítica da dinâmica dessa mesma realidade. A partir dessa definição, a organização do chamado conteúdo programático far-se-á considerando-se os objetivos propostos em termo de aquisição, reelaboração e produção de conhecimentos.

Conforme já referido anteriormente, o saber sistematizado, atual conteúdo dos currículos escolares, tem sido produzido longe da escola. A partir desse saber, que na nossa conjuntura educacional não poderá ser ignorado, deverão ser gerados novos conhecimentos a partir dos conteúdos impostos pelos currículos escolares, estariam de fato consolidando seu poder de contribuir para a transformação da sociedade.

Daí a importância de se ressaltar a relação intrínseca existente entre objetivos propostos e conteúdos a serem estudados. Em última instância, a organização dos conteúdos estará intimamente relacionada com o objetivo maior da educação escolar, que é propiciar a aquisição do saber sistematizado (ciência), tido como instrumento fundamental de libertação do homem (SAVIANI, 1984).

Tendo como ponto de referência os objetivos propostos e os conteúdos a serem estudados, passa-se à articulação dos procedimentos que deverão concretizá-los. Esses procedimentos deverão ser selecionados de forma a atenderem os diferentes níveis de aprendizagem desejados, bem como a natureza da matéria de ensino proposta.

Tendo em vista que a reelaboração e produção de conhecimentos serão os níveis desejáveis de aprendizagem, o critério básico para a seleção dos procedimentos de ensino será a criatividade. Assim, a tarefa do professor nesse momento será articular uma metodologia de ensino que se caracterize pela variedade de atividades estimuladoras da

criatividade dos alunos. Nessa tarefa, inclusive, a participação dos educandos será bastante enriquecedora. Descobrir suas expectativas, saber por que estão na escola, qual seu projeto de vida, são questões que levarão ao entendimento do aluno, ajudando na compreensão de sua linguagem, de suas dificuldades, de seu nível de aspiração.

Complementando esse momento de organização da metodologia de ensino, o passo seguinte será a sistematização do processo de avaliação de aprendizagem.

A avaliação nessa concepção de planejamento não poderá ter o sentido de processo classificatório dos resultados do ensino. Num processo educativo onde a metodologia de ensino privilegia a criatividade dos alunos, a avaliação terá um caráter de acompanhamento desse processo, num julgamento conjunto de professores e alunos. Dessa forma, não deverá existir preocupação com a verificação da quantidade de conteúdos aprendidos, mas tão somente com a qualidade da reelaboração e produção de conhecimentos empreendida por cada aluno, a partir da matéria estudada.

Concluindo essa discussão, faz-se necessário enfatizar que a caracterização de momentos ou etapas no planejamento do ensino não deverá ser entendida como o desenvolvimento de partes distintas e estanques dentro desse processo, pois não é possível compartimentar-se uma ação que por sua própria natureza é contínua, dinâmica e globalizante. Assim como a educação pretendida através dessa ação, o planejamento deverá ser integrador em toda a sua extensão. Essa abordagem integradora, com efeito, é que proporcionará um ensino voltado para a formação de pessoas críticas, questionadoras e atuantes. Entendemos que uma educação integradora, onde professores e alunos produzam conhecimentos a partir da participação da escola na sociedade e vice-versa, estará formando efetivamente um educando com possibilidades de contribuir concretamente para a transformação da sociedade.

Tal perspectiva, contudo, exigirá uma postura docente que seja comprometida não só com o pedagógico, mas também com o social. Exigirá, pois, um compromisso do professor com uma educação política e não ideológica². Nestes termos, um planejamento do ensino nos moldes aqui discutidos só poderá ser efetivado a partir de uma escola cujo engajamento com o contexto social seja, pelos menos pretendido. Para tanto, será imprescindível que nessa escola convivam pessoas comprometidas com essa postura política a fim de que um processo transformador possa ser desencadeado.

Um outro aspecto a ressaltar é que um planejamento participativo implica a eliminação da divisão do trabalho pedagógico existente na escola. Se o fundamento básico desse processo é a integração entre a escola e o contexto social, e seu objetivo maior é a educação do indivíduo para a vida social, a coparticipação apresenta-se como atitude norteadora de toda a ação pedagógica. Assim, não será possível a convivência de um discurso de participação com uma prática da divisão e da competição. Nesse sentido, não haverá lugar para a defesa de posições de grupos distintos, como, por exemplo, de professores de diferentes séries, disciplina ou cursos; de supervisores e orientadores;

de diretores; de alunos. Na concepção participativa está implícita a relação educador-educando sob todos os aspectos cooperativos, pois existe uma totalidade a ser preservada e esta se explicita pela participação e não pela divisão.

Dessa forma, professores e especialistas não terão que agir de modo compartimentado. O trabalho pedagógico deverá estar voltado para o engajamento permanente de todos os elementos envolvidos no processo, cada um contribuindo dentro de suas potencialidades e limitações.

Em síntese, na efetivação dessa forma de planejamento é importante que ressaltem suas principais diretrizes: - a ação de planejar implica a participação ativa de todos os elementos envolvidos no processo de ensino; - deve priorizar a busca da unidade entre teoria e prática; o planejamento deve partir da realidade concreta (aluno, escola, contexto social...); - deve estar voltado para atingir o fim mais amplo da educação.

Em face do exposto, podemos concluir que a concepção de planejamento de ensino aqui esboçada justifica-se pelo simples fato de que, como a educação, a ação de planejar não pode ser encarada como uma atividade neutra. De outra parte, a opção do professor por um ensino crítico e transformador somente se concretizará através de uma sistemática de planejar seu trabalho de forma participativa e problematizadora, que ouse dar oportunidade para o aluno reelaborar os conteúdos do saber sistematizado, com vista à produção de novos conhecimentos.

Sob essa perspectiva, o planejamento do ensino deverá ser assumido pelo professor como uma ação pedagógica consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo transformador, o qual, emergindo do social, a ele retorna uma ação dialética.²⁷

6. DIRETRIZES, PARÂMETROS, MEDIDAS E DISPOSITIVOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO.

6.1 A LDB ATUAL - LEI Nº 9.394/1996 E SUAS ALTERAÇÕES.

6.2 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA - LEI Nº 8.069/1990.

As transformações sociais e a formação de bons cidadãos brasileiros certamente é a vontade de todos: governantes, educadores, famílias e a sociedade do nosso País. Particularmente se tem verificado que o Poder Legislativo procura de certa forma acompanhar as demandas sociais, criando farta legislação para a implementação conjunta com o Poder Executivo de Políticas Públicas de Educação.

Nossa Pátria, desde seu descobrimento, tem seu sistema educativo lentamente se desenvolvido, por inércia, ineficácia ou ineficiência na gestão das políticas públicas voltadas à educação. Preliminarmente, pode se constatar que atualmente existe uma farta legislação sobre o ensino no Brasil.

27

Texto adaptado de Antonio Osima Lopes

Conhecer a Legislação sobre a educação e utilizá-la como instrumento de gestão, não só propiciará oportunidade de implementar as Políticas Públicas sobre educação de forma coerente e correta com as normas existentes, mas também exigir que os direitos de alunos, pais, professores e diretores sejam garantidos. É para isso que a Constituição Federal foi promulgada e foram editadas várias normas infraconstitucionais sobre gestão da educação para enumerar deveres e direitos, bem como garantir a realização e o gozo desse direito fundamental de educação. Se o Gestor da Educação assim entender, por certo, teremos bons cidadãos e conseqüentemente uma Pátria melhor.²⁸

A LDB atual, Lei Nº 9394/1996 e suas alterações

A Constituição Federal de 1988 veio trazer novas perspectivas ao país. Também quanto à educação era necessário reformular estruturas e conceitos com o intuito de tornar realidade as expectativas trazidas pelo novo texto constitucional.

Diferentemente da tradição brasileira, na qual todas as iniciativas de reformas educacionais sempre foram propostas pelo Poder Executivo, a iniciativa de criar uma nova Lei de Diretrizes e Bases partiu do Legislativo, tendo por base uma proposta de lei nascida na comunidade educacional brasileira.

Este projeto de lei começou a tramitar na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, tendo por relator o Dep. Jorge Hage. O substitutivo elaborado pelo deputado apresentava vários aspectos positivos, dentre os quais:

- significativa abrangência da lei;
- criação de um sistema nacional de educação;
- regulamentação da pré-escola como parte da educação infantil;
- avanços no ensino médio;
- redução na jornada de trabalho para aqueles que cursassem o ensino noturno;
- instituição do salário-creche;
- descrição de quais despesas poderiam ser consideradas como despesas referentes à educação.

Concomitantemente ao projeto da Câmara, passou a tramitar também no Senado, em maio de 1992, um projeto de lei, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, que buscava adiantar-se ao projeto em tramitação na Câmara dos Deputados. Interessante notar que o projeto do Senador era bastante diferente do projeto em tramitação na Câmara e parecia ter sofrido certa influência do governo Collor, deixando de contemplar aspectos importantes como o Sistema Nacional de Educação.

O substitutivo da Câmara demonstrava estar ligado à democracia participativa já que seu projeto tinha origens na comunidade educacional. O projeto do Senado, por sua vez, deixava claro que o princípio da representação deveria preponderar no que se refere à criação das leis e que, portanto, não cabia à comunidade educacional elaborar um projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Em 1993, por questões de regimento interno, o primeiro projeto do Senador Darcy Ribeiro é definitivamente abandonado.

28 Fonte: www.ambitojuridico.com.br

O substitutivo do Deputado Jorge Hage é aprovado com algumas alterações de índole conservadora pela Câmara dos Deputados sendo, em seguida, enviado ao Senado Federal.

A relatoria do projeto na Comissão de Educação do Senado coubera ao Senador Cid Sabóia (que já havia relatado o 1º projeto de Darcy Ribeiro).

O substitutivo apresentado por esse Senador levou em conta a opinião da comunidade educacional, bem como a opinião do governo e dos partidos políticos. No final, o substitutivo incorporou algumas partes do projeto original do Senador Darcy Ribeiro e deu uma forma mais rebuscada ao projeto.

O substitutivo Cid Sabóia, depois de aprovado na Comissão de Educação, foi encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça do Senado. Nesta Comissão, a relatoria do substitutivo coube ao Senador Darcy Ribeiro.

Segundo parecer emitido pelo Senador Darcy Ribeiro, em 1995, tanto o projeto original da Câmara quanto o substitutivo Cid Sabóia eram inviáveis por apresentarem inconstitucionalidades de todo tipo. As inconstitucionalidades apresentadas se referiam, de maneira particular, à criação do Conselho Nacional de Educação que, segundo interpretação do Senador, seria prejudicial ao princípio da democracia representativa, pois, como órgão decisório, estaria influenciando nas atividades administrativas do poder Executivo.

Com isso, abriu-se espaço para que Darcy Ribeiro pudesse apresentar um novo substitutivo de sua autoria. Em virtude de inúmeras contestações feitas à “manobra regimental” utilizada, o Senador Ribeiro apresentou várias emendas que atenuariam as resistências ao seu projeto, até que o mesmo fosse aprovado pelo plenário do Senado, em 8 de agosto de 1996.

O projeto então voltou à Câmara dos Deputados, sendo aprovado em 17 de dezembro de 1996, e sancionado, sem vetos (fato raro na história da legislação educacional), pelo Presidente da República, em 20 de dezembro de 1996, exatamente 35 anos depois da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional.

Pode-se dizer que prevaleceu a concepção neoliberal de educação no texto da nova Lei de Diretrizes, favorecendo, destarte, um modelo de política educacional pautado por transformações parciais em detrimento da aplicação de um plano de mudanças estruturais.

A Lei n.º 9.394/96 é, segundo Dermeval Saviani, “minimalista” ou seja, está centrada na concepção de Estado Mínimo. Como todas as propostas de LDB, esta também se preocupou em reduzir investimentos e Despesas do Estado através de uma divisão (que é normalmente denominada de “parceria”) de responsabilidades com a iniciativa privada e com organizações não governamentais.

No entanto, aspectos positivos também estão presentes no texto da Lei de Diretrizes e Bases. Pedro Demo apresenta vários deles. À presença do Senador Darcy Ribeiro, mesmo que contestada por seu aspecto antidemocrático, podem ser atribuídos alguns dos aspectos positivos da LDB, como por exemplo:

- espírito de progressividade representado pela não imposição do ensino de tempo integral;
- abertura no que diz respeito à organização da educação nacional (art. 8º e seguintes da LDB);
- autonomia administrativa, pedagógica e financeira;
- sistemas de ensino organizados através da cooperação entre União, Estados e Municípios;
- valorização do Município como local propício para organizar a educação, já que vivencia de perto os problemas relacionados a esta área.

Segundo o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases, a educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio – art. 21, I. No momento, é a que interesse analisar, uma vez que é a educação básica o modelo educacional a atuar diretamente na formação escolar das crianças e adolescentes.

O art. 22 da Lei n.º 9.394/96 caracteriza quais são as quatro dimensões essenciais da formação da criança e do adolescente e que devem ser objeto da ação da educação básica: a pessoa humana, o cidadão, o trabalhador e o indivíduo preparado para estudos posteriores.

Para entender melhor as alterações (ou mesmo a perpetuação de certas realidades) trazidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da educação, faz-se necessário traçar um paralelo entre a legislação anterior, ou seja, entre a antiga Lei de Diretrizes – e as alterações por ela sofrida durante o regime ditatorial através das Leis n.º 5.692/71 e 7.044/82 – e a atual Lei n.º 9.394/96.

A educação infantil

A única referência à educação infantil feita na legislação anterior se encontra no § 2º do art. 19 da lei n.º 5.692/71: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”

A educação infantil não era valorizada nem mesmo dentro da estrutura educacional, pois não fazia parte de nenhum sistema de ensino. Pode-se perceber que, diferentemente dos estudos mais avançados na área educacional, não se fazia necessário assegurar a oferta do que a nova Lei de Diretrizes passou a denominar, com muita propriedade, de educação infantil.

Tem-se a impressão de que a única necessidade era a criação de espaços nos quais os pais poderiam colocar seus filhos enquanto estivessem trabalhando, sem com eles se preocupar, já que estariam sendo “velados” em maternas e jardins de infância.

A Lei n.º 9.394/96 trouxe uma grande novidade nesta área, talvez um dos maiores avanços do novo texto legal. Em uma seção própria, dentro do capítulo que trata da educação básica, as mudanças podem ser percebidas. O art. 29 proclama: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da escola.”

Mesmo no plano estrutural há uma mudança relevante já que as instituições de educação infantil, públicas e privadas, passam a compor o sistema municipal de ensino (art.18, LDB).

É interessante notar como a visão de educação infantil inserida no texto da Lei de Diretrizes está em plena sintonia com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Este último visa garantir a proteção integral das crianças e adolescentes, o que inclui o disposto no art. 29 da LDB: o desenvolvimento integral da criança de até seis anos. Além disso, este artigo reafirma outro princípio da Constituição, qual seja: a responsabilidade quanto à educação cabe ao Estado, à família e à comunidade (sociedade civil).

A educação infantil tem se desenvolvido tanto nos últimos anos a ponto de permitir às crianças que a ela tiveram acesso já cheguem alfabetizadas ao ensino fundamental. Isto demonstra como a educação infantil não é mera “pré-escola”, mas sim aspecto importante no desenvolvimento integral da criança. É necessário, por isso, que o acesso à educação infantil seja garantido a todos, a fim de não se constituir em mais um fator de exclusão social.

O ensino fundamental

Talvez o art. 30 da lei n.º 4.024/61 (antiga Lei de Diretrizes, revogada pela lei de 1996) possa representar, um pouco, o espírito da legislação anterior no que diz respeito ao ensino fundamental:

Art. 30- Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único: Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;*
- b) insuficiência de escolas;*
- c) matrícula encerrada;*
- d) doença ou anomalia grave da criança.*

Parece louvável a intenção do *caput* deste artigo quando condiciona o exercício de função pública à matrícula do filho na rede escolar. Todavia, é difícil de se compreender a lógica dos critérios de isenção enumerados no parágrafo único.

O estado de pobreza do pai o eximiria da responsabilidade da educação de seu filho. Este fato demonstra claramente que o Estado estava se desobrigando quanto à responsabilidade de oferecer a educação fundamental, repassando-a aos pais.

No segundo e terceiro casos – insuficiências de escolas e matrícula encerrada – o descaso para com a educação por parte do Poder Público era, da mesma forma, notório. Se não existissem escolas ou se as matrículas já estivessem encerradas, ninguém era responsabilizado e as crianças que não tivessem condições de estudar por tais motivos estariam jogadas à sorte, sem a possibilidade de exigir a garantia de um dos seus direitos mais fundamentais.

Uma das poucas alterações feitas na Lei de Diretrizes de 1961 pelo governo militar foi referente ao ensino fundamental. A Lei n.º 5.692/71 alterou as bases e as diretrizes da educação nacional no tocante ao que hoje se denomina ensino fundamental.

O antigo ensino primário passou a ser chamado de ensino de 1º grau e o ensino médio tomou o nome de ensino de 2º grau. O ensino de 1º grau era obrigatório, cabendo aos Estados e Municípios fiscalizarem e incentivarem a frequência dos alunos.

No que se refere à finalidade do ensino de 1º grau, a Lei n.º 5.692/71 era bastante sintética. O art. 17 desta Lei estabelecia que o ensino de 1º grau destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação ocorreram algumas mudanças referentes ao modo de entender as finalidades e os meios de implantação do ensino fundamental. Contudo, as alterações realizadas não são tão radicais no sentido de favorecer a democratização e a melhoria na qualidade da educação neste nível de ensino.

A primeira alteração diz respeito à nomenclatura: o antigo ensino de 1º grau passa a ser chamado de ensino fundamental. Mudança mais consistente talvez fosse a substituição do termo "ensino" pelo termo "educação",

que traria consigo uma nova postura, ou seja, o processo educacional seria visto não mais do ponto de vista do ensino, mas do ponto de vista do processo de aprendizagem.

Uma das alterações mais significativas foi elevar o ensino fundamental à categoria de direito público subjetivo, exigível a qualquer tempo (art. 5º, LDB e art. 208, I, CF). Todo e qualquer cidadão pode exigí-lo, sendo que a oferta irregular ou a não oferta podem acarretar crime de responsabilidade para a autoridade competente.

A duração do ensino fundamental é de 8 anos (dos 7 aos 14 anos, de preferência), sendo que sua oferta é responsabilidade dos sistemas de ensino estadual e municipal (arts. 10, VI, e 11, V, da LDB).

A progressão da permanência na escola, uma das ideias mais defendidas por Darcy Ribeiro, é uma das metas estabelecidas no art. 34 da LDB.

Tal progressão não foi imposta na lei, demonstrando um de seus fatores positivos: a flexibilização, que favorece uma prática mais democrática no desenvolvimento da educação.

Ao contrário da lei anterior, extremamente sintética quanto às finalidades do ensino fundamental, a atual LDB apresenta uma série de finalidades que devem ser alcançadas através do ensino fundamental (art. 32 e incisos, LDB). Algumas dessas finalidades são mais do que lógicas: certamente a educação deve proporcionar o domínio da leitura, da escrita e do cálculo (art. 32, I). O que não pode acontecer é fazer com que o ensino fundamental restrinja sua atuação somente à obrigação de ensinar a leitura, a escrita e os números. A educação deve ir além, se deseja ser instrumento na construção de uma sociedade cidadã, proporcionando aos educandos o diálogo e conscientização como fatores de produção do conhecimento.

O inciso IV do mesmo artigo estabelece que o ensino fundamental deve favorecer "[...] o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social". Se o inciso I pode restringir a educação ao ensino da leitura, da escrita e dos números, o inciso IV representa a importância do ensino fundamental na conscientização de crianças e adolescentes sobre a necessidade de estabelecer determinados valores essenciais para o convívio em sociedade, tais como solidariedade e tolerância.

O ensino médio

Denominado de 2º grau pela Lei n.º 5.692/71, a nova Lei de Diretrizes e Bases passou a chamar de ensino médio a etapa posterior ao ensino fundamental.

Na antiga legislação, a ênfase maior era dada à educação profissional tanto que a 5692/71 obrigava a profissionalização em todos os cursos de 2º grau. Em virtude de fortes contestações (vindas, de maneira particular, da classe média, que exigia formas de ensino voltadas para a preparação ao ensino superior), esta obrigatoriedade foi, mais tarde, revogada.

Como forma de assentar a preponderância do ensino de 2º grau voltado para a formação profissional, surge a Lei n.º 7.044/82 que regulamentava a profissionalização do ensino de 2º grau. De acordo com estas alterações, o art. 1º da Lei n.º 5.692/71 passou a vigorar com a seguinte redação: "o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania".

A grande crise do ensino médio sempre residiu no fato de sua indefinição: ora deve ser um fim em si mesmo e, desta forma, ser profissionalizante, ora deve ser um meio para atingir realidades subsequentes, isto é, o ensino médio deve ser instrumento de preparação para o ensino superior.

No contexto desta eterna indefinição, e na tentativa de encontrar uma posição capaz de amenizar este quadro, surgem os debates em torno de uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação. A proposta feita pela comunidade educacional, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foi a concepção da politécnica (não formar exclusivamente técnicos, mas dar-lhes a possibilidade de ter uma formação mais geral) unida a uma proposta de educação geral. "Tais cursos teriam, necessariamente, a educação geral como eixo unificador, ficando a oferta de disciplinas e atividades profissionalizantes condicionadas à ampliação de sua duração, sem dispensar um conteúdo organicamente estruturado".

A Lei n.º 9.394/96, contudo, não trouxe a perspectiva da politécnica já que a tramitação da lei no Congresso Nacional não permitiu esta alteração.

A educação profissional, assim como está regulada pela LDB, mostra-se ineficiente para efetivar a inserção da profissionalização como aspecto ligado à educação.

Uma mudança, porém, representa um avanço: a denominação do capítulo passou de "Educação técnico-profissional" para "Educação Profissional".

A Lei de Diretrizes e Bases trata da educação profissional nos artigos 39 a 42. Estes artigos foram regulamentados pelo Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.

A Emenda Constitucional n.º 14, ao alterar a expressão do art. 208, I, da Constituição de “extensão da obrigatoriedade” para “progressiva universalização do ensino médio”, reduziu a obrigatoriedade constitucional no que se refere ao ensino médio. Este fato demonstra um retrocesso, visto que quanto maior a obrigação no oferecimento de níveis educacionais maior a possibilidade de tornar conscientes e livres os membros de uma sociedade.

O direito à educação infanto-juvenil, que se corporifica através da garantia de acesso e de qualidade da educação básica, conforme a regulamentação da LDB, está intimamente relacionado ao exercício da cidadania por parte das crianças e adolescentes brasileiros.

Educar para cidadania é, primordialmente, garantir o direito à educação.

Esse direito é assegurado de forma bastante clara na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da educação.

Não se pode afirmar que a legislação brasileira seja omissa no que se refere à garantia do direito à educação; são diversos os dispositivos constitucionais e infraconstitucionais que tratam da matéria. O que se observa, na prática, é um distanciamento entre o ser e o dever ser, isto é, as normas jurídicas e os planos curriculares – desenvolvidos pelos órgãos competentes – determinam de maneira clara como deveria ser estabelecida a educação no país. Todavia, a prática educacional institucionalizada tem demonstrado a ineficácia dos dispositivos legais e a total falta de compromisso com uma educação voltada para a cidadania.

A partir do estudo realizado, é possível afirmar que as Constituições promulgadas, em sua maioria, detalharam com mais precisão a função do Estado na oferta da educação. As Constituições outorgadas, a seu turno, detiveram-se mais nas questões formais, procurando atribuir à família e à sociedade civil o papel principal na oferta da educação.

No que se refere à educação infanto-juvenil na Constituição Federal de 1988, dois aspectos podem ser destacados: a participação da sociedade civil organizada na elaboração dos dispositivos que regulam a educação nacional e o tratamento dado ao ensino fundamental, elevado à categoria de direito público subjetivo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente praticamente repete os dispositivos da Constituição relativos à educação, tendo em vista que os mesmos se encontram em plena sintonia com a Doutrina da Proteção Integral que deve reger as políticas públicas voltadas à infância e à juventude.

Do texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional podem ser destacados os seguintes aspectos: espírito de progressividade representado pela não imposição do ensino de tempo integral; abertura no que diz respeito à organização da educação nacional (art. 8º e seguintes da LDB); autonomia administrativa, pedagógica e financeira; sistemas de ensino organizados através da cooperação entre União, Estados e Municípios e a valorização do Município como local propício para organizar a educação.

Saliente-se, por fim, que a verdadeira educação assegurada pela Constituição Federal é aquela voltada ao diálogo, à tolerância e, sobretudo, à liberdade.

A educação para a liberdade somente poderá ser efetivada através do diálogo e da hierarquização dos valores intrínsecos à natureza humana no sentido de permitir à criança e ao adolescente uma possibilidade real de atuar como protagonista na construção de sua condição especial de ser humano em desenvolvimento.²⁹

Lei 9.394/96

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61).

A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior.

Educação básica:

- Educação Infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos) – É gratuita mas não obrigatória. É de competência dos municípios.

- Ensino Fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) – É obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática os municípios estão atendendo aos anos iniciais e os Estados os anos finais.

- Ensino Médio – O antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano). É de responsabilidade dos Estados. Pode ser técnico profissionalizante, ou não.

Ensino Superior:

- É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior.

A educação brasileira conta ainda com algumas modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional. São elas:

- Educação Especial – Atende aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

- Educação a distância – Atende aos estudantes em tempos e espaços diversos, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.
- Educação Profissional e Tecnológica – Visa preparar os estudantes a exercerem atividades produtivas, atualizar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos e científicos.
- Educação de Jovens e Adultos – Atende as pessoas que não tiveram acesso a educação na idade apropriada.
- Educação Indígena – Atende as comunidades indígenas, de forma a respeitar a cultura e língua materna de cada tribo.

Além dessas determinações, a LDB 9394/96 aborda temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação.³⁰

Recentemente o Governo Federal anunciou a Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que vêm causando muitas dúvidas, sobretudo entre os professores. Tais mudanças, cujas consequências é difícil prever, fazem parte do pacote de mudanças que o atual governo pretende realizar no âmbito da educação.

Para ajudar você a compreender quais são as principais alterações promovidas pela referida reforma, listamos neste artigo as mudanças na LDB. Acompanhe!

1. Disciplinas obrigatórias nas mudanças na LDB

Antes o currículo dos ensinos médio e fundamental deveria abranger obrigatoriamente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e da Realidade Política e Cultural, sobretudo a do Brasil.

Com as mudanças na LDB, as disciplinas mencionadas ficam sujeitas ao que versam os artigos 31, 32 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases, sendo que esse último sofre alterações. Com as mudanças, o art. 36 da LDB dita o seguinte:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I – linguagens;
- II – matemática;
- III – ciências da natureza;
- IV – ciências humanas; e
- V – formação técnica e profissional.

2. Disciplinas

As disciplinas que compõem a grade curricular do ensino médio também deve sofrer mudanças, tais como as disciplinas de Língua Estrangeira.

A partir do sexto ano do ensino fundamental, as aulas de inglês passam a ser obrigatórias e o ensino de outros idiomas como o espanhol passa a ser optativo. Antes a determinação é que uma língua estrangeira, escolhida pela comunidade escolar, deveria ser ensinada a partir do quinto ano.

30 Fonte: www.infoescola.com

3. Professor sem formação específica

Até a reforma, os professores selecionados para lecionar uma disciplina deveriam ter formação específica na área. Com as mudanças, entretanto, os docentes podem ser selecionados com base no saber notório sobre o conteúdo, sem ter formação específica. Tal medida consiste em uma das mais polêmicas entre as que compõem a reforma.

4. Vestibular na mudança na LDB

As universidades até agora eram livres para decidir o conteúdo cobrado nas provas de vestibulares para a seleção de candidatos, com base no currículo do ensino médio nacional. A partir das mudanças na LDB, o valor da taxa cobrada pelos vestibulares será determinado pela Base Nacional Comum.

Essas medidas entram em vigor no ano de 2018. Além da carga horária das disciplinas, que passa de 800 para 1.200 horas aula, outras transformações importantes estão sendo implementadas. Apesar do ponto mais discutido dessas mudanças ser as disciplinas, existem diversos outros aspectos que devem influenciar os rumos da educação pública no Brasil.³¹

Acesse o link a seguir e veja na íntegra a Lei com as referidas atualizações:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Lei nº 8.069/1990

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma lei federal (8.069 promulgada em julho de 1990), que trata sobre os direitos das crianças e adolescentes em todo o Brasil.

Trata-se de um ramo do direito especializado, dividido em partes geral e especial, onde a primeira traça, como as demais codificações existentes, os princípios norteadores do Estatuto. Já a segunda parte estrutura a política de atendimento, medidas, conselho tutelar, acesso jurisdicional e apuração de atos infracionais.

A partir do Estatuto, crianças e adolescentes brasileiros, sem distinção de raça, cor ou classe social, passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento a quem se deve prioridade absoluta do Estado.

O objetivo estatutário é a proteção dos menores de 18 anos, proporcionando a eles um desenvolvimento físico, mental, moral e social condizentes com os princípios constitucionais da liberdade e da dignidade, preparando para a vida adulta em sociedade.

O ECA estabelece direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária para meninos e meninas, e também aborda questões de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, entre outras providências. Trata-se de direitos diretamente relacionados à Constituição da República de 1988.

Para o Estatuto, considera-se criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela compreendida entre doze e dezoito anos. Entretanto, apli-

31 Fonte: www.blog.portabilis.com.br

ca-se o estatuto, excepcionalmente, às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade, em situações que serão aqui demonstradas.

Dispõe, ainda, que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, por qualquer pessoa que seja, devendo ser punido qualquer ação ou omissão que atente aos seus direitos fundamentais. Ainda, no seu artigo 7º, disciplina que a criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

As medidas protetivas adotadas pelo ECA são para salvaguardar a família natural ou a família substituta, sendo esta última pela guarda, tutela ou adoção. A guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional, a tutela pressupõe todos os deveres da guarda e pode ser conferida a pessoa de até 21 anos incompletos, já a adoção atribui condição de filho, com mesmos direitos e deveres, inclusive sucessórios.

A instituição familiar é a base da sociedade, sendo indispensável à organização social, conforme preceitua o art. 226 da CR/88. Não sendo regra, mas os adolescentes correm maior risco quando fazem parte de famílias desestruturadas ou violentas.

Cabe aos pais o dever de sustento, guarda e educação dos filhos, não constituindo motivo de escusa a falta ou a carência de recursos materiais, sob pena da perda ou a suspensão do pátrio poder.

Caso a família natural, comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes, descumpra qualquer de suas obrigações, a criança ou adolescente serão colocados em família substituta mediante guarda, tutela ou adoção.

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

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

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

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

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

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

1. Atender crianças e adolescentes e aplicar medidas de proteção.

2. Atender e aconselhar os pais ou responsável e aplicar medidas pertinentes previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente.

3. Promover a execução de suas decisões, podendo requisitar serviços públicos e entrar na Justiça quando alguém, injustificadamente, descumprir suas decisões.

4. Levar ao conhecimento do Ministério Público fatos que o Estatuto tenha como infração administrativa ou penal.

5. Encaminhar à Justiça os casos que a ela são pertinentes.

6. Tomar providências para que sejam cumpridas as medidas sócio-educativas aplicadas pela Justiça a adolescentes infratores.

7. Expedir notificações em casos de sua competência.

8. Requisitar certidões de nascimento e de óbito de crianças e adolescentes, quando necessário.

9. Assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente.

10. Entrar na Justiça, em nome das pessoas e das famílias, para que estas se defendam de programas de rádio e televisão que contrariem princípios constitucionais bem como de propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.

11. Levar ao Ministério Público casos que demandam ações judiciais de perda ou suspensão do pátrio poder.

12. Fiscalizar as entidades governamentais e não-governamentais que executam programas de proteção e socioeducativos.

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

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

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

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

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

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

1) Advertências – admoestação verbal, reduzida a termo e assinada pelos adolescentes e genitores sob os riscos do envolvimento em atos infracionais e sua reiteração,

2) Obrigação de reparar o dano – caso o ato infracional seja passível de reparação patrimonial, compensando o prejuízo da vítima,

3) Prestação de serviços à comunidade – tem por objetivo conscientizar o menor infrator sobre valores e solidariedade social,

4) Liberdade assistida – medida de grande eficácia para o enfrentamento da prática de atos infracionais, na medida em que atua juntamente com a família e o controle por profissionais (psicólogos e assistentes sociais) do Juizado da Infância e Juventude,

5) Semiliberdade – medida de média extremidade, uma vez que exigem dos adolescentes infratores o trabalho e estudo durante o dia, mas restringe sua liberdade no período noturno, mediante recolhimento em entidade especializada

6) Internação por tempo indeterminado – medida mais extrema do Estatuto da Criança e do Adolescente devido à privação total da liberdade. Aplicada em casos mais graves e em caráter excepcional.

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

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

1) Observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;

2) Não restringir nenhum direito que não tenha sido objeto de restrição na decisão de internação,

3) Preservar a identidade e oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente,

4) Diligenciar no sentido do restabelecimento e da preservação dos vínculos familiares,

5) Oferecer instalações físicas em condições adequadas, e toda infraestrutura e cuidados médicos e educacionais, inclusive na área de lazer e atividades culturais e desportivas.

6) Reavaliar periodicamente cada caso, com intervalo máximo de seis meses, dando ciência dos resultados à autoridade competente.

Uma vez aplicada as medidas socioeducativas podem ser implementadas até que sejam completados 18 anos de idade. Contudo, o cumprimento pode chegar aos 21 anos de idade nos casos de internação, nos termos do art. 121, §5º do ECA.

Assim como no sistema penal tradicional, as sanções previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente apresentam preocupação com a reeducação e a ressocialização dos menores infratores.

Antes de iniciado o procedimento de apuração do ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder o perdão (remissão), como forma de exclusão do processo, se atendido às circunstâncias e consequências do fato, contexto social, personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional.

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente institui medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis de encaminhamento a programa de proteção a família, inclusão em programa de orientação a alcoólatras e toxicômanos, encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico, encaminhamento a cursos ou programas de orientação, obrigação de matricular e acompanhar o aproveitamento escolar do menor, advertência, perda da guarda, destituição da tutela e até suspensão ou destituição do pátrio poder.

O importante é observar que as crianças e os adolescentes não podem ser considerados autênticas propriedades de seus genitores, visto que são titulares de direitos humanos como quaisquer pessoas, dotados de direitos e deveres como demonstrado.

A implantação integral do ECA sofre grande resistência de parte da sociedade brasileira, que o considera excessivamente paternalista em relação aos atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes, uma vez que os atos infracionais estão ficando cada vez mais violentos e reiterados.

Consideram, ainda, que o estatuto, que deveria proteger e educar a criança e o adolescente, na prática, acaba deixando-os sem nenhum tipo de punição ou mesmo ressocialização, bem como é utilizado por grupos criminosos para livrar-se de responsabilidades criminais fazendo com que adolescentes assumam a culpa.

Cabe ao Estado zelar para que as crianças e adolescentes se desenvolvam em condições sociais que favoreçam a integridade física, liberdade e dignidade. Contudo, não se pode atribuir tal responsabilidade apenas a uma suposta inaplicabilidade do estatuto da criança e do adolescente, uma vez que estes nada mais são do que o produto da entidade familiar e da sociedade, as quais têm importância fundamental no comportamento dos mesmos.³²

Acesse o link a seguir e veja na íntegra o dispositivo com suas últimas atualizações:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

32 Fonte: www.ambito-juridico.com.br – Por Cláudia Mara de Almeida Rabelo Viegas, Cesar Leandro de Almeida Rabelo

6.3 O CURRÍCULO BÁSICO DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO.

O Currículo Básico da Escola Estadual como instrumento organizador da ação educativa vem assegurar um mínimo de unidade na rede estadual de ensino e pressupõe ainda a articulação necessária, em cada unidade escolar, com o Projeto Político Pedagógico.

A organização da impressão do documento curricular traz

7 volumes assim distribuídos:

1 Volume – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

3 Volumes – Anos Finais do Ensino Fundamental (Áreas do Conhecimento)

3 Volumes – Ensino Médio (Áreas do Conhecimento)

O Guia de Orientação para Implementação do Novo Currículo pretende subsidiar diretores, pedagogos e coordenadores de cada escola na coordenação e mobilização de todos os docentes em um intenso estudo e análise sobre o currículo escolar, direcionando as reflexões sobre as diferentes demandas sociais que chegam ao cotidiano escolar.

Este Guia está organizado em três capítulos, estabelecendo os diferentes níveis de coordenação da gestão do novo currículo.

O primeiro capítulo traz a gestão no âmbito da unidade escolar. Nessa etapa montamos seis indicações de roteiros para estudo do documento, quais sejam:

Indicação 1 - Roteiro de Estudo da Parte I do documento (específico para a Jornada Pedagógica)

Indicação 2 - Roteiro para elaboração dos Planos de Ensino (específico para a Jornada Pedagógica)

Indicação 3 - Roteiro básico de Análise Situacional da escola

Indicação 4 - Roteiro básico de Análise da Gestão Pedagógica

Indicação 5 - Roteiro para estudo e análise do CBC

Indicação 6 - Roteiro básico para proposição do Projeto Político Pedagógico, que se articule como novo currículo.

Compreendemos que a escola reconhece o grande desafio que é imputado à área educacional em relação ao enfrentamento dos problemas sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, morais, religiosos, enfim, de toda a ordem, que caracteriza o mundo contemporâneo, exigindo posicionamentos e respostas no âmbito da instituição escolar.

A nova educação pretendida a partir do Novo Currículo certamente é mais ampla do que aquela contida no antigo projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não.

No segundo capítulo detalhamos as competências das equipes regionais – SRE na gestão do novo currículo, junto às escolas jurisdicionadas, apoiando, orientando e intervindo no desenvolvimento dos seis Roteiros de Estudo, além da estruturação de relatórios regionais a serem encaminhados a Unidade Central. Destaca-se também a coordenação da elaboração do CBC regional, envolvendo os Professores Referências, correspondente a 30% dos conteúdos curriculares, seguindo o que estabelece o Plano de Trabalho.

O terceiro capítulo apresenta as ações que serão desenvolvidas no âmbito da Sedu Central. Destacam-se o programa de formação de professores, contendo o Ciclo de Aprofundamento de Estudos – Currículo em Ação, que será realizado nas SRE, a Avaliação do Currículo Básico da Escola Estadual e a produção dos Cadernos Metodológicos por disciplina. Destaca-se ainda o Ciclo de Seminários Descentralizados com a coordenação das consultoras sobre o Novo Currículo da Rede Estadual.

O currículo escolar, no nosso entendimento, elaborado com a efetiva participação dos profissionais da rede, aponta de forma intencional e clara a função precípua e específica da escola na construção, apropriação e socialização do conhecimento, o que lhe confere sentido social no processo de transformação coletiva.

Assim, conclamamos nossos educadores, professores e demais profissionais da educação (docentes e pedagogos, técnicos pedagógicos, administrativos e de apoio ao trabalho escolar) a priorizarem, em suas rotinas de trabalho, essa importante ação coletiva, para juntos participarmos de uma ampla discussão sobre as nossas intenções educacionais e compartilharmos a construção de mais um capítulo na história da educação pública do Espírito Santo.

Veja na íntegra o Currículo Básico da Rede Estadual do Espírito Santo no link a seguir:

<http://sedu.es.gov.br/curriculo-base-da-rede-estadual>

Em 2017 foi apresentado o documento técnico que tratava de Orientações Curriculares conforme veremos abaixo:

O ALINHAMENTO CURRICULAR 2017

De forma a assegurar o direito de aprendizagem dos estudantes e garantir que tenham acesso os conhecimentos previstos no Currículo Básico da Escola Estadual (CBEE), de forma alinhada às matrizes do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES e PAEBES TRI), e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), faz-se necessário construir um Documento de alinhamento curricular para as etapas do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio (Regular e EJA).

O objetivo é assegurar o cumprimento do currículo escolar, na medida em que este documento auxiliará a gestão da organização curricular de forma mais eficiente. Ele será o parâmetro para o planejamento, a execução e a supervisão das práticas pedagógicas e atividades diagnósticas previstas no calendário letivo das unidades, tanto pela gestão pedagógica da escola, quanto pela equipe técnica de supervisão da SEDU.

O documento de alinhamento curricular assegura a unidade na consolidação do CBEE e pressupõe a articulação necessária, em cada unidade escolar, com a sua proposta pedagógica. Cabe observar que o currículo não se restringe aos componentes dos conteúdos básicos comuns (CBC) e que o planejamento do professor deve ser elaborado por componente curricular, em conjunto com a área de conhecimento, contemplando as temáticas da diversidade (Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental, cultura digital, educação para as relações étnico-raciais, etc) e dialogando com as diferentes realidades e contextos sociais dos estudantes e da comunidade escolar.

O documento, em sua estrutura, contempla os componentes da base comum do currículo, com exceção das disciplinas de Espanhol e Ensino Religioso. Estas disciplinas devem seguir as diretrizes do CBEE. O documento está alinhado com as Diretrizes de Alinhamento dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática da Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem PAEBES TRI, encaminhadas em 2016 para todas as escolas da rede em formato digital (PDF). **Orientações para a leitura e uso das matrizes de alinhamento curricular:** A base de elaboração deste documento foi o CBEE. Desta forma, ele continua sendo o currículo oficial da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Cada módulo do alinhamento está dividido por etapas (EF II Regular, EM Regular e EJA Semipresencial) e disciplinas da Base Nacional Comum, definindo os conhecimentos que devem ser trabalhados e o aprendizado esperado para cada trimestre letivo. É a referência para a elaboração e acompanhamento do trabalho do professor ao longo do ano letivo.

É importante compreender cada elemento que constitui a matriz curricular, de forma que o professor aproveite todo o seu potencial no planejamento das atividades pedagógicas na sala de aula:

a) Competências Gerais: Segundo o CBEE (2009), referem-se às formas de agir em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida acumuladas nas diferentes dimensões do saber, sintetizadas nas disciplinas da Base Nacional Comum (p.28). Podem ser consultadas no CBEE.

b) Habilidades: Desdobramento das competências gerais de cada série / etapa / disciplina. Em geral, é a referência mais direta para o planejamento de atividades alinhadas com as avaliações institucionais que os estudantes realizam ao longo do ano letivo: PAEBES, PAEBES TRI, ENEM, Prova Brasil, SAEB, etc. Segundo o CBEE, as habilidades expressam a “*forma do aluno conhecer, fazer, aprender e manifestar o que aprendeu*” (2009, p.28).

c) Conhecimentos: Conteúdos estruturados trimestralmente com o objetivo de garantir o desenvolvimento das competências, habilidades e expectativas de aprendizagem em cada disciplina da Base Nacional Comum Curricular.

d) Expectativas de aprendizagem: São as operações cognitivas desenvolvidas ao longo do processo educativo, decorrentes da atuação do professor em sala de aula. É a meta estipulada para uma sequência didática, tarefa

ou procedimento didático com foco nos conhecimentos elencados pelo professor em sala de aula. A partir delas, é esperado que o estudante desenvolva as habilidades e competências propostas pelo currículo da rede.

e) Sugestões para o desenvolvimento das competências e habilidades tecnológicas: Atividades, materiais, plataformas e outras estratégias que podem ser utilizadas pelos professores visando o desenvolvimento das habilidades tecnológicas propostas pelas Orientações Curriculares. Vale lembrar que essas sugestões compõem um leque inicial. Os professores podem selecionar, estruturar e incorporar novas estratégias para o desenvolvimento das habilidades ligadas as TIC de acordo com a sua experiência e a disponibilidade de ferramentas.

Ao acessar o link a seguir poderá ver na íntegra o conteúdo do documento técnico: <http://sedu.es.gov.br/curriculo-base-da-rede-estadual>

**6.4 RESOLUÇÃO CEE Nº 3.777/2014
(FIXA NORMAS PARA A EDUCAÇÃO NO
SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO ESPÍRITO
SANTO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS).**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
RESOLUÇÃO CEE Nº 3.777/2014**

Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais de conformidade com o disposto no Parecer CEE nº. 4.158/2014 e com base nas deliberações conclusivas da Sessão Plenária realizada no dia 30 de abril de 2014,

RESOLVE:

Art. 1º Fixar normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo em três livros, assim organizados:

Livro I – Normas para o funcionamento do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Livro II – Normas para o Ensino ministrado no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Livro III – Normas complementares e transitórias.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação e produzirá eficácia após 90 (noventa) dias.

Vitória, 08 de maio de 2014.

ARTELÍRIO BOLSANELLO

Presidente do CEE

Homologo

Em 08 de maio de 2014.

KLINGER MARCOS BARBOSA ALVES

Secretário de Estado da Educação

Publicado no Diário Oficial em 13/05/2014

❖ Dos três livros, destacamos o Capítulo I do primeiro que trata exatamente da composição do sistema de ensino no Estado.

Livro I DA COMPOSIÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO

Art. 1º O Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo se caracteriza como conjunto coordenado e colaborativo, formado por instituições vinculadas ao poder público ou à iniciativa privada, e órgãos estaduais de educação, responsáveis pela organização, supervisão e fiscalização dessas instituições.

Art. 2º As instituições de ensino criadas e mantidas pelo poder público municipal e os órgãos municipais de educação integram também o Sistema de Ensino do Estado, observado o parágrafo único do artigo 3º desta Resolução.

Art. 3º Para os fins desta Resolução, são instituições que pertencem ao Sistema de Ensino do Estado as de:

I – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em quaisquer das modalidades de ensino, previstas nesta Resolução, criadas e mantidas pelo poder público estadual;

II – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em modalidades previstas nesta Resolução, criadas e mantidas pelo poder público municipal;

III – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, em modalidades previstas nesta Resolução, criadas e mantidas por pessoa jurídica de direito privado; e

IV – educação superior, em suas diferentes formas de oferta, mantidas pelo poder público estadual ou municipal.

Parágrafo único. Nos municípios que instituíram o Sistema Municipal de Ensino, as instituições de educação infantil mantidas pela iniciativa privada e as instituições de educação infantil e ensino fundamental municipais integram o sistema de ensino do respectivo município.

Acesse o link a seguir e veja na íntegra o conteúdo dos três livros constantes na resolução:

<https://cee.es.gov.br/GrupodeArquivos/resolucoes-normativas-2014>

6.5 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/2008 (DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. DISPÕE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL, O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS).

6.6 RESOLUÇÃO CNE Nº 4/2009 (INSTITUI DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO).

Considerando o processo histórico da educação especial enquanto subárea do conhecimento, foi criada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), considerando a inclusão como novo paradigma da atualidade. Esse documento define a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação básica, destacando ainda a importância do atendimento especializado e atuação de modo transversal, ou seja, a educação especial perpassará todos os nível de ensino.

O documento do Ministério de Educação – Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi elaborado por um grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em sete de janeiro de dois mil e oito. A referida comissão foi composta por profissionais da Secretaria de Educação Especial/MEC e por colaboradores (pesquisadores na área da educação) que discutiram e construíram em conjunto as novas diretrizes que subsidiarão as práticas educacionais nas escolas de nosso país. Essa comissão de trabalho elaborou o documento que se subdivide em sete capítulos, sendo o último de referências bibliográficas.

Na apresentação, é feita uma breve descrição de como se apresenta o paradigma inclusivo e no que se fundamenta, justificando que a educação nos dias de hoje se baseia na perspectiva da qualidade do ensino e acesso para todos, indistintamente. Nesse primeiro momento, é feita uma breve descrição da necessidade do documento, que se justifica pela seguinte frase: “a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (MEC, 2008, cap.I).

Faz-se importante considerar que, em acordo com Bayer (2005), nunca houve, na história da educação, uma escola para todos, uma vez que a instrução era privilégio para filhos de “poderosos”. Na antiguidade apenas sujeitos “ricos” usufruíam da educação escolar. Posteriormente, na idade média apenas alunos de mosteiros e filhos de nobres tinham direito da educação formal. As camadas populares, nessa época, em sua maioria artesões, eram analfabetos.

Foi no período iluminista que a educação tornou-se instrumento de ascensão social apenas para burgueses. Uma vez que o acesso à educação garantiria submissão das massas populares às mãos de uma minoria que emergia ao poder, ou seja, a burguesia. Mesmo havendo lei na Europa que garantia a obrigatoriedade do ensino também às massas populares que poderiam ingressar na vida escolar, esse tipo de ensino às massas se caracterizava como mínimo, em termos de qualidade e, aos filhos de burgueses a formação era técnica voltada ao comércio e educação superior era reservada apenas a elite social (BEYER, 2005).

Nesse contexto, de uma educação que privilegiava as elites, pode-se constatar que nunca houve uma escola aberta à todos. Uma vez que as escolas sempre se serviram de algum tipo de seleção. Nessa escola "seletiva" também não houve espaço para sujeitos que possuam algum tipo de deficiência.

Décadas depois de ter sido lançado essa lei de obrigatoriedade no ensino o Brasil também a adotou. Entretanto, não havia espaço para sujeitos que fugiam dos padrões de normalidade da sociedade, estas eram tachadas como "não educáveis" e sem "prontidão para a escola". A esses indivíduos cabia enclausuramento em suas residências ou em instituições especiais.

A partir da criação das escolas especiais que sujeitos que apresentavam alguma deficiência, tiveram acesso ao ensino. Desse modo, a escola especial não pode ser considerada como segregadora, em suma, ela surgiu uma vez que o sistema escolar geral não era "capaz e não estava disposto" a se ocupar da educação dos "não educáveis".

Conforme Beyer (2005) a educação especial esteve guiada por dois campos paradigmáticos, um que predomina sob pensamento médico (clínico-terapêutico) e outro que afirma resgate do pedagógico com concepção da educação inclusiva.

No paradigma clínico-terapêutico, há busca pelas causas que levaram à deficiência, ou seja, "o estudo etiológico circunscreve-se, na maioria das vezes, aos limites pessoais ou familiares" (BEYER, 2005, P. 17). Afirmava-se a concepção de correção da deficiência, ou seja, o foco dessa abordagem era insuficiência do sujeito diante de um padrão considerado "normal". Assim, sob influência das ciências médicas, a educação passa ter caráter terapêutico, fixado em um modelo de normatização.

Com o surgimento dos pressupostos teóricos de Vigotski, a comunidade científica passa conceber uma nova abordagem para compreender os sujeitos com necessidades específicas e as estratégias que podem ser utilizadas para seu processo de ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva sócio-histórica que surge o paradigma da educação inclusiva, que supera a integração e compreende ser imprescindível o acesso aos bens culturais por todos os sujeitos indistintamente. Desse modo, como a escola é local onde se institucionaliza o saber, caberia a esses indivíduos frequentar, porque não, o ensino regular.

No segundo capítulo, marcos histórico e normativo, é realizado breve descrição sobre o contexto histórico a respeito da educação especial e da necessidade de se afirmar paradigma da educação inclusiva nos dias de hoje.

Ainda, ressalta que a educação especial pela forma como realizava atendimento (substituição do ensino comum pelo ensino especializado) esteve diretamente relacionada a um paradigma clínico-terapêutico que visava diagnosticar por meio de testes psicométricos as habilidades (ou incapacidades) dos alunos. Desse modo, esta visão estava diretamente relacionada a uma visão normalidade e anormalidade. Somente com a "Constituição Federal de 1988, é trazido como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º, inciso IV)." (MEC, 2008, cap. I). Além disso, somente a partir de 2007 é lançado pelo MEC o "Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas" que compreende que a educação especial deve seguir a transversalidade, isso é perpassar todos os níveis de ensino básico, confirmando assim o paradigma inclusivo, pois a partir dessa concepção a educação especial seria repensada como fundamento de toda escola.

No terceiro capítulo da política é abordado o diagnóstico da educação especial e é descrito como estão sendo realizadas as ações de implementação da inclusão escola. Conforme consta no documento, pode-se verificar que a educação inclusiva se constitui como paradigma que está fundamentado na concepção de direitos humanos. Isto é, guiado pelos pressupostos de igualdade e respeito à diversidade, evitando toda e qualquer forma de exclusão seja dentro ou fora da escola. Segundo o documento analisado, o acesso e direito à escolaridade, por muitas décadas, esteve associado a grupos minoritários. Com o passar dos anos e, com surgimento do processo de democratização da educação, os sistemas de ensino universalizam o acesso à educação, entretanto, continuaram os processos de exclusão dos grupos que não se enquadravam nos padrões normatizados da escola. Pode-se verificar a partir do documento, que paradigma inclusivo considerado na atualidade garante acesso e permanência a todos na escola por meio da qualidade do ensino.

A proposta inclusiva vem de encontro aos paradigmas vivenciados na história da educação especial em nosso país, pois percebe e repudia as práticas excludentes seja em âmbito escolar quanto social. Desse modo a escola passa a introduzir técnicas e alternativas metodológicas que possibilitem ao indivíduo atendimento que respeite suas características formas/estilos de aprendizagem. Em outras palavras, a educação inclusiva "(...) avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola". (BRASIL, 2008, p. 5).

Além disso, há de se destacar o público alvo da educação especial, ou seja, sujeitos que possuem necessidades específicas em seu processo de aprendizagem, tais como: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política refere que os sujeitos sejam beneficiados com alternativas metodológicas que os possibilitem desenvolvimento de suas potencialidades, que vai de encontro ao paradigma clínico-terapêutico que priorizava a normatização dos sujeitos na escola. Em

outras palavras, não PE o sujeito que tem que se “adequar à escola” mas a escola que tem que prover de meios para proporcionar a esses educando uma aprendizagem de fato significativa. Além disso, é “a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (Brasil, 2008, p. 16).

Segundo o artigo 8º, do Plano de Diretrizes e Bases da Educação Básica, para legitimação do paradigma da educação inclusiva, a escola deve prover e prever de meios para organização das classes comuns de forma que haja professores das classes comuns e da Educação Especial habilitados e especializados, como também, uma flexibilização e adaptações curriculares, que pondere conteúdos, além de recursos a serem empregados, contemplando as estratégias de avaliação, de modo que estejam em conformidade com projeto político e pedagógico da escola (KASSAR, 2002, p.19). O que a política reforça no capítulo IV.

Conforme a resolução 02 que institui as Diretrizes Nacionais para Educação das Necessidades Educacionais Especiais - NEE, na Educação Básica, é assegurado direito de matrícula nas escolas desde educação infantil. Além de fortalecer a premissa de que a instituição, até mesmo de pré-escolas e creches, tem o dever de oferecer serviços de educação especial a esses sujeitos. Portanto, devemos compreender que o papel da educação especial nesse contexto não está diretamente ligado a um paradigma classificatório, que condiciona o indivíduo a um estigma baseado em práticas sociais excludentes, provindas da história da educação especial, mas sim por sua universalidade. Isto é, não é somente função da educação especial atender aos sujeitos que possuem necessidades especiais, mas sim de toda escola. De modo que se pense a “educação para todos” como uma alternativa de cooperação em prol do objetivo comum: proporcionar acesso e permanência ao ensino a todos os indivíduos (KASSAR, 2002).

Desse modo, a educação especial, nesse contexto, passa a se constituir como proposta pedagógica de toda a escola, articulada com ensino comum tendo a finalidade de orientar professores em geral, para que sejam atendidas as necessidades específicas do educando em seu processo de desenvolvimento global (MEC/SEESP, 2008).

Nesse perpassando todos os graus de ensino na educação básica que objetiva a colaboração da equipe docente, com a finalidade de dar subsídios para que esses indivíduos sejam compreendidos e assistidos quanto seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. É salutar considerar que o documento trata sobre abordagem histórica da educação especial e traz a discussão para atualidade, já que enfatiza que todos os alunos têm direito ao acesso e permanência no ensino, sendo respeitados por seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Na atualidade, educação especial perpassará transversalmente os níveis de educação básica com finalidade de oportunizar permanência e qualidade no processo de aprendizagem desses alunos que não se enquadram nos padrões homogenizadores da escola.

Assim, considerando que todo sujeito que tem algum tipo de necessidade específica em seu processo de aprendizagem tem direito ao acesso e permanência na escola. Portanto, o a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), retrata os paradigmas da educação especial e foca as diretrizes que fundamentam paradigma da educação inclusiva na atualidade, reforçando as lutas sociais pelo acesso, permanência e direito à qualidade no ensino. Por conseguinte, através dessa diretriz poderão ser traçadas novos discursos em prol de uma educação inclusiva e de qualidade a todos os sujeitos indistintamente.³³

DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, arts. 58 a 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 9º, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com **status** de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

33 Fonte: Texto adaptado de SPERONI, K. S. *A Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): considerações sobre as facetas do novo paradigma*. P@rtes.V.00 p.eletrônica. Junho de 2010. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/politicanacionaldeeducacao.asp>.

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Art. 4º O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-A do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

Art. 6º O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 7º O Ministério da Educação realizará o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, em colaboração com o Ministério da Saúde, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

“Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

§ 2º O credenciamento perante o órgão competente do sistema de ensino, na forma do art. 10, inciso IV e parágrafo único, e art. 11, inciso IV, da Lei nº 9.394, de 1996, depende de aprovação de projeto pedagógico.” (NR)

Art. 9º As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11. Fica revogado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Brasília, 17 de novembro de 2011; 190ª da Independência e 123ª da República.

DILMA ROUSSEFF

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra

Resolução CNE nº 4/2009

Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento educacional especializado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU/2006), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional e promulgada por meio do Decreto nº

6.949/2009, de 25 de agosto de 2009, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.³⁴

Diante da análise recorrente aos documentos Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Resolução CNE/CEB n. 04/2009, podemos perceber que ambos condizem em relação às ideias referentes ao AEE. Os referidos documentos concebem o AEE como uma modalidade da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras que se interpõem à plena participação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os textos dos citados documentos fazem referência ao Atendimento Educacional Especializado como um serviço que perpassa todos os níveis e etapas, assim como todas as modalidades da educação básica e superior, ocorrendo, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola na qual o aluno encontra-se matriculado ou outra escola do ensino regular, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos... (art. 5º CNE/CEB nº 04).

Foi a partir do artigo 1º desta Resolução que brotaram as primeiras divergências ideológicas acerca da Educação Especial, pois a determinação é de que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.³⁵

Veja o decreto na íntegra cassando o link a seguir: (http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

34 Fonte: www.portal.inep.gov.br

35 Fonte: www.jusbrasil.com.br

6.7 RESOLUÇÃO CEE Nº 2.152/2010 (DISPÕE SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO);

No Estado do Espírito Santo, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), mantém em sua estrutura organizacional a Gerência de Educação, Juventude e Diversidade, e como parte integrante a Subgerência de Educação Especial - SUEE, que responde diretamente pela política da Educação Especial. A Educação Especial constitui-se numa modalidade de ensino, que visa garantir o direito à educação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, na rede regular de ensino, em Salas de Recursos ou no Atendimento Itinerante, nos Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência (CAP, CAS e NAAH/S), em Classes Hospitalares e Atendimento Domiciliar.

A educação inclusiva se constitui por políticas públicas que visam a garantia da matrícula, permanência e aprendizagem em uma educação de qualidade a todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas e outras. Busca a valorização e respeito às diferenças, atendendo às necessidades e desenvolvendo o potencial desses alunos, como forma de garantir seu direito a educação, fundado no princípio da diversidade.

A Educação Especial, como modalidade de ensino, direciona suas ações para o atendimento educacional especializado, que é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Para atender às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla, orientamos a organização curricular que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos e o desenvolvimento de práticas colaborativas na escola regular.

Atendimento Educacional Especializado

Por atendimento educacional especializado entende-se a provisão de recursos, serviços e profissionais que possibilitem os processos de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado objetiva a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, por meio de programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização,

de ajudas técnicas e tecnologia assistiva, diferenciando-se das atividades de sala de aula comum, com continuidade de estudos nos demais níveis de ensino e não substituindo a escolarização.

O atendimento educacional especializado deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino por meio da ação de professor especializado na área específica de atendimento, no turno inverso à escolarização, em salas de recursos. Esse atendimento poderá também ocorrer nos Centros de Atendimento Educacional Especializado públicos, assim como naqueles localizados nas instituições sem fins lucrativos e autorizados pelo Conselho Estadual de Educação, de acordo com a resolução 04/2009/CNE.

Público Alvo da Educação Especial

Alunos com deficiência - são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Alunos com altas habilidades/superdotação - são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Quais são as atribuições do Atendimento Educacional Especializado?

Surdez

- Ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- Ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita;
- Produção e adequação de materiais didáticos e pedagógicos com base na pedagogia visual e na Libras, entre outros;
- Tecnologia assistiva.

Cegueira

- Ensino do Sistema Braille.
- Uso de ferramentas de comunicação: sintetizadores de voz para ler e escrever via computador.
- Adaptações em alto relevo.
- Ensino da técnica de sorobã.
- Transcrição e adaptação de material em tinta para o Braille.
- Tecnologia assistiva.

Baixa visão (diversos tipos e graus)

- Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos;
- Adaptações em tinta;
- Estimulação visual;
- Ampliação de fontes, entre outros;
- Produção de materiais com contraste visual;
- Tecnologia assistiva;
- Produção de materiais didáticos e pedagógicos adequados ao tipo de visão.

Deficiência Física (diversos tipos e graus)

Orientações à escola e às famílias sobre:

- Orientação sobre comunicação alternativa;
- Providenciar, orientar e ensinar sobre o uso dos recursos de acesso ao computador: ponteira de cabeça, acionadores, entre outros.
- Adequar e confeccionar materiais pedagógicos: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras adaptadas, entre outros.
- Providenciar e orientar sobre o uso do mobiliário adequado: mesas, cadeiras, quadro, entre outros.
- Aquisição pela escola de materiais: quadro magnético com letras imantadas, entre outros.
- Providenciar os recursos de auxílios da vida autônoma.
- Providenciar os recursos de auxílio de mobilidade: cadeira de rodas, andadores, entre outros.

Deficiência Intelectual

- Ações específicas sobre mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.
- Propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, situações vivenciadas que possibilite ao educando a organização do pensamento;
- Resolução de situações problemas que exijam e utilizem raciocínio;
- Trabalhar com o aluno maneiras de lidar com o conhecimento que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo.

Transtornos Globais do Desenvolvimento

- Elaborar estratégias no cotidiano escolar, na elaboração de recursos e organização da rotina de acordo com a peculiaridade de cada aluno.
- Desenvolvimento de processos mentais/exercício da atividade cognitiva.
- Atividades que possibilitem a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

Altas Habilidades/Superdotação

- Identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação;
- Atendimento educacional especializado em sala de recursos;
- Encaminhamento para atendimento nas áreas de interesse do aluno.³⁶

❖ *Alguns esclarecimentos para melhorar o entendimento do assunto.*

Considerando que a **Res. nº 4/2009**, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial, que em seu Art. 4º, define como **público – alvo**:

I – Alunos com deficiências;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação.

E considerando que a **Res. CEE/ES nº 2.152/2010**,

36 Fonte: www.sedu.es.gov.br

que dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual do Estado do Espírito Santo, que em seu art. 11, considera público – alvo do Atendimento Educacional Especializado (Educação Especial):

I – **Alunos com deficiências**: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial;

II – **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento**: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras, incluídos também aqui, os alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – **Alunos com altas habilidades/superdotação**: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, de liderança, psicomotora, artística e de criatividade. (p. 3-4).

Definições e norteammento para uma melhor análise e identificação dos alunos públicos da educação especial

DEFICIÊNCIA VISUAL: É a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após melhor correção ótica.

É considerado deficiente visual a pessoa que “apresenta acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabelas de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações”. (Decreto nº 3.298 de 20/12/1999).

Divide-se em:

Baixa Visão ou Visão Subnormal: (visão reduzida, residual):

É a alteração significativa da capacidade funcional da visão decorrente de fatores, como rebaixamento significativo da acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações para visão de cores e sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual. Em nível educacional, o aluno com baixa visão é aquele que tem visão útil para propósitos da sala de aula, mas que precisará de auxílios ópticos (óculos, lupa, lentes, entre outros) e ampliações para ler e escrever. Uma definição bem simplificada da baixa visão é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos da mão a uma distância de 3 m à luz do dia.

Segundo o Artigo 5º, alínea C, do Decreto Federal Nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004, no qual regulamenta as Leis Nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, a baixa visão corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica. Considera-se também baixa visão quando a medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus ou ainda quando ocorrer simultaneamente quaisquer das condições anteriores.

A visão monocular não se enquadra na classificação de cegueira ou baixa visão porque o olho intacto trabalha pelos dois.

Cegueira: Pessoas que apresentam “ desde ausência total de visão até a perda da progressão da luz”.

PARA EFEITO DO CENSO ESCOLAR, se o aluno não apresentar a característica de maneira EXPLÍCITA, exigir-se pelo o menos o exame.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA: No Brasil, segundo o Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999, em seu Artigo 4o, ficou estabelecido que a deficiência auditiva é a “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve;
- b) de 41 a 55 db - surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db - surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db - surdez severa;
- e) acima de 91 db - surdez profunda; e
- f) anacusia.” Inteira-se sobre o problema da deficiência auditiva em idosos, etc...

Existem dois tipos;

Deficiência auditiva: é quando algumas das estruturas da orelha apresentam uma alteração, ocasionando uma diminuição da capacidade de perceber o som. Geralmente o deficiente auditivo se comunica pela FALA e apresenta uma perda **auditiva de grau leve ou moderado**.

Surdez: também é ocasionada por alguma alteração nas estruturas da orelha, ocasionando uma incapacidade em perceber o som. Geralmente o surdo se comunica através da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e apresenta uma perda auditiva de **grau severo ou profundo**.

A deficiência auditiva e a surdez apresentam características bem diferentes, porém ambas ocasionam uma limitação para o desenvolvimento da linguagem falada e sua deficiência pode ocasionar muita dificuldade nas relações sociais, psicológicas e na interação.

Sempre é mais fácil DETECTAR uma perda auditiva **LEVE OU PROFUNDA** do que uma **moderada ou leve**. Muitas pessoas que apresentam uma perda auditiva leve nem percebem que a tem, pois esta perda não ocasiona muitas vezes nenhum sintoma.

PARA EFEITO DO CENSO ESCOLAR, se o aluno não apresentar a característica de maneira EXPLÍCITA, exigir-se pelo o menos o exame audiológico.

DEFICIÊNCIA FÍSICA: Variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de malformações congênitas ou adquiridas.

A deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema ósteo-articular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

Uma pessoa pode ter tido um acidente de carro e lesar a medula espinhal e se tornar um paraplégico ou tetraplégico. Pode também ter uma lesão ou doença neurológica que ocasione uma deficiência na coordenação dos movimentos de uma ou mais partes do corpo, podendo ser definitivas, temporárias ou progressivas.

PARA EFEITO DO CENSO ESCOLAR: o aluno e/ou a pessoa sempre se apresenta de maneira EXPLÍCITA, mas existem alguns caso imperceptíveis se exigem exames médicos.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (MENTAL): De acordo com a Política Nacional de Educação Especial do MEC a Deficiência Mental (Intelectual) é defendida como:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período do desenvolvimento, concomitante com limitação associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidado especiais, habilidades sociais, desempenho da família ou da comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (p. 15).

E esta manifestação deverá **ocorrer antes dos 18 anos**.

De acordo com novos estudos dos grandes teóricos da área eles relatam que “É importante ressaltar que diagnósticos feitos ANTERIORES AOS SEIS ANOS DE IDADE DEVEM ser reavaliados, pois nesta fase de desenvolvimento, muitas mudanças e estimulações podem ocorrer, alterando as características da criança”. (HONORA; FRIZANCO, Esclarecendo as Deficiências, p.79, 2007).

A definição da AAMR – Associação América de Retardo Mental enfatiza que outros aspectos precisam coexistir, para que uma pessoa seja identificada como portadora de deficiência mental.

Esses aspectos referem-se às 10 (dez) áreas de habilidade adaptativas discriminadas ACIMA NA DEFINIÇÃO sendo que, o mínimo de 02 (dois) precisa estar defasado para que o diagnóstico seja definido.

Para uma melhor compreensão dessas habilidades, eis um esclarecimento do seu significado no comportamento prático:

Comunicação: Diz respeito às habilidades para compreender a expressar informações pôr meio de palavras – faladas ou escritas – linguagem gestual, digital e de sinais, toque, gestos, expressões corporais, etc., e para compreender as emoções e as mensagens de outras pessoas;

Auto – Cuidado: Refere-se às habilidades que asseguram a higiene pessoal, a alimentação, o vestuário, o uso do sanitário, etc.;

Vida Familiar: Diz respeito às habilidades necessárias para uma adequada funcionalidade do lar, no cuidado com os bens da família, a participação nos trabalhos domésticos, no convívio e nas relações familiares, dentre outros aspectos;

Vida Social: Diz respeito às trocas sociais na comunidade, ao respeito e às relações com os vizinhos, colegas, amigos e membros da comunidade, compartilhar e cooperar, respeitar limites e normas, fazer escolhas, controlar impulsos, resistir às frustrações, etc.;

Autonomia: Refere-se às habilidades para fazer escolhas, tomar iniciativa, cumprir planejamento, atender aos próprios interesses, cumprir tarefas, pedir ajuda, resolver problemas, defender-se, explicar-se, buscar ajuda quando necessária etc.

Saúde e Segurança: Diz respeito às habilidades para cuidar da saúde, evitar doenças, cuidar da segurança, evitar perigos, seguir leis de trânsito e outras que visam ao bem-estar e à saúde, desenvolver hábitos pessoais adequados, comunicar necessidades, pedir ajuda etc.

Funcionalidade Acadêmica: Refere-se às habilidades relacionadas à aprendizagem dos conteúdos curriculares propostos pela escola que têm relação com a qualidade de vida da pessoa, como ler, escrever, calcular, obter conhecimentos científicos, sociais, relativos à sexualidade e outros, que permitem maior funcionalidade na vida, independentemente do nível escolar alcançado;

Lazer: Diz respeito às habilidades para desenvolver interesses e participar de atividades de entretenimento individual e coletivo, de acordo com a idade e como o ambiente cultural e comunitário, comportar-se adequadamente, compartilhar, retomar, completar, pedir ajuda, cooperar, etc., na realização dessas atividades;

Trabalho: Refere-se às habilidades para realizar um trabalho em tempo parcial ou total, comportando-se apropriadamente, cooperando, compartilhando, concluindo as tarefas, tomando iniciativas, administrando bem o salário, aceitando a hierarquia e as próprias limitações e dos demais, realizando atividades independentes, etc.

A Deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um ÚNICO SABER. Ela é uma interrogação e objeto de **investigação de inúmeras áreas do conhecimento**.

Para o diagnóstico é imprescindível que a Deficiência Mental se manifeste antes dos 18 anos. As áreas de necessidades dos deficientes devem ser determinadas através de avaliações **neurológicas, psiquiátricas, sociais e clínicas** e nunca **numa única abordagem de diagnóstico**

PARA EFEITO DO CENSO ESCOLAR e inclusão destes alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais, se o aluno não apresentar a característica de maneira EXPLÍCITA (como o caso de Síndrome de Down), exigir-se principalmente o LAUDO NEUROLÓGICO (que às vezes, pode vir descrevendo o CID_10 que corresponde de F-70 a F-79 e às vezes na descrição relata: "...apresenta um grande, moderado RETARDO MENTAL);

Obs.: HÁ ALGUMAS ANOMALIAS E/OU DOENÇAS QUE APRESENTAM RETARDO MENTAL, que às vezes, podemos colocar no CENSO ESCOLAR como crianças com deficiência intelectual. Ex: Microcefalia, Hidrocefalia, Macrocefalia que pelo CID10 são classificadas em Deficiência Física.

SUPERDOTADOS/ALTAS HABILIDADES: A definição de superdotado de acordo com o CENESP:

Serão consideradas Crianças Superdotadas e/ou Talentosas as que apresentarem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: pensamento criador

ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e músicas e capacidade psicomotora. (p.9).

Entre eles, destacam-se as seguintes características: Tipo Intelectual; Tipo Acadêmico; Tipo Criativo; Tipo Social; Tipo Talento Especial e Tipo psicomotor.

Para sua IDENTIFICAÇÃO é usado muitos testes de psicomетria e o psicólogo é quem geralmente faz a identificação.³⁷

Acesse o link a seguir e encontrará a resolução nº 2.152/2010 para analisar na íntegra o seu conteúdo:

<https://cee.es.gov.br/resolucoes-normativas-2010>

6.8 LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO Nº 13.146/2015.

O documento, bastante extenso, trata do acesso a garantias e direitos para as pessoas com deficiência em todas as áreas. Sete artigos foram alvo de veto pela caneta presidencial. Número pequeno se comparado ao tamanho do documento original composto por 127 artigos que trazem, além das garantias legais, uma série de definições conceituais relevantes para o entendimento da matéria.

Entre os principais avanços, observados desde que entrou em vigor, podemos destacar alguns mais relevantes, como a inibição da recusa de matrícula de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, inclusive na educação privada e a proibição da cobrança de valores adicionais destes alunos. Essa recusa passou a configurar crime, punível com multa e detenção para o responsável. Vale destacar que a lei trouxe uma série de crimes tipificados como preconceito contra pessoas com deficiência em diversas situações. Mas o que, sem dúvida, tem rendido mais polêmica é o que trata da inclusão escolar.

Ainda na área de educação, no final de 2015, foi sancionada a Lei nº 13.409 que garante às pessoas com deficiência a inclusão na cota de ensino superior das universidades federais. Ela atende ao artigo nº 28 da LBI que chama para o poder público a responsabilidade de garantir o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

Em relação à comunicação, aliás uma luta constante das pessoas cegas e surdas por recursos (como a audiodescrição, legenda e LIBRAS) a LBI contribuiu para a construção da Resolução nº 667 (ANATEL) que trata da acessibilidade nos serviços de telecomunicações e para a Instrução Normativa nº 128 (ANCINE) que trata igualmente da acessibilidade na distribuição e na exibição cinematográfica, publicadas em maio e setembro de 2016, respectivamente. O Governo Federal criou também o FAD, um sistema que auxiliará os órgãos públicos na elaboração de relatórios sobre a acessibilidade nos sites de administração pública, em

37 Por Diones Barcelos

atenção ao art. 120 da lei. Tendo em vista que todos os portais e sítios eletrônicos da administração pública devem ser acessíveis.

No início de 2017 foi publicado o Decreto 8.954/2017 que formalizou um Comitê, sob coordenação da Secretaria Especial dos Direitos das Pessoas com Deficiência com a finalidade de criar um Modelo de Avaliação Unificada da Deficiência. Esse comitê foi justamente criado para atender duas questões previstas na LBI, uma é o chamado Cadastro Inclusão e a outra é a avaliação de deficiência, que de acordo com o marco regulatório será biopsicossocial, feita por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar. Em outras palavras, será uma ferramenta baseada na CIF, sistema de classificação criado pela Organização Mundial de Saúde e recomendado pela ONU.

A única crítica à criação deste Comitê é o fato de não prever a participação da sociedade civil. Ele é formado unicamente por órgãos governamentais ou ligados ao governo. Infelizmente, ainda temos que reforçar o lema "nada sobre nós, sem nós", tão antigo, mas ainda tão atual.

Por outro lado, a justiça tem buscado instrumentalizar seus colaboradores para que tenham conhecimento da legislação e da sua aplicabilidade por meio de manuais e cursos de capacitação no tema. Como exemplo, a cartilha elaborada pelo Conselho Nacional do Ministério Público que trata especificamente da tomada de decisão apoiada, alteração do Código de Direito Civil introduzida pela LBI, com a finalidade de garantir apoio às decisões sobre qualquer ato da vida civil.

O papel da fiscalização será fundamental para que todos esses direitos e garantias aconteçam na prática. Por isso, é importante que os órgãos de Defesa como os Ministérios Públicos, Defensorias e Delegacias Especiais tenha conhecimento pleno da legislação. Muitas organizações da sociedade civil vêm assumindo esse papel de orientar por meio de cartilhas e cursos, como é o caso da LBI Comentada, material construído por especialista no tema, sob a coordenação da FEAC de Campinas ou o curso promovido pelo Instituto Filantropia, que agora, em março, realiza sua segunda edição em que trata exclusivamente deste assunto.

Em 2017 também foi lançado o Decreto nº 8.953 que insere a garantia de acessibilidade, desenho universal e tecnologia assistiva no Plano Nacional de Consumo e Cidadania, órgão criado com a finalidade de promover a proteção e defesa do consumidor. E, praticamente na mesma data, foi lançado o Manual de Adaptações de Acessibilidade para padronizar o diagnóstico de acessibilidade nos prédios da administração pública.

Em relação aos municípios, muitos já estão em processo de elaboração, readequação ou aprovação de suas próprias políticas e planos municipais de acessibilidade com o objetivo de regulamentar e atender o preconizado na LBI, naquilo que compete ao governo municipal. E, nesse caso, diz respeito a adequação de calçadas, fiscalização de vagas especiais, inclusive em estacionamentos privados de uso coletivo, transporte e outros.

Vale ressaltar que importantes direitos ainda carecem de regulamentação como o uso do FGTS para a aquisição de tecnologias assistivas e o auxílio inclusão, uma espécie de bolsa auxílio para a pessoa com deficiência, alvo do Benefício de Prestação Continuada (BPC), que passem a exercer atividade remunerada, entre outros.

Apesar disso, esse período de vigência da lei foi importante para consolidar esse novo marco regulatório e suscitar discussões em torno da temática em todo o país. A LBI nos mostra que a pessoa com deficiência precisa ser contemplada em todos os programas e políticas públicas. Independente da crise que o Brasil atravessa, não há desculpa para se ignorar direitos ou menosprezar qualquer cidadão.³⁸

Acesse o link a seguir e veja na íntegra o dispositivo em questão: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

7. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – PARECER CNE/CEB Nº 11/2010 E PARA O ENSINO MÉDIO; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998.

É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

O direito à educação constitui o fundamento maior destas Diretrizes. O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação de qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

A educação de qualidade é, antes de tudo, relevante (promoção de atividades significativas), pertinente (atendimento às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses) e equitativa (tratamento de forma diferenciada, assegurando a todos a igualdade de direito à educação).

Princípios

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

38 Fonte: www.vidamaislivre.com.br – Por Rafael Públio/Aline Moraes

Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Objetivos

Desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Aquisição de conhecimentos e habilidades e formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo.

Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Matrícula e carga horária

O Ensino Fundamental abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) anos aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (pré-escola).

A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas-relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Currículo

Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

Base nacional comum e parte diversificada: complementaridade

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada.

A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua materna, para populações indígenas;
- c) Língua estrangeira moderna;
- d) Arte;
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- V – Ensino Religioso.

O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação.

A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança.

A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da LDB.

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual.

Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada.

Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

Projeto político-pedagógico

O currículo exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

Gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação

As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração. O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Relevância dos conteúdos, integração e abordagens

Exemplos de possibilidades de integração do currículo: as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores; projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento; currículos em rede; propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal; e projetos de trabalho com diversas acepções.

Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem.

Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

O princípio da continuidade não deve ser traduzido como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, bem como o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos, e a adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

Articulações e continuidade da trajetória escolar

É imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

a) pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

b) pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

a) a alfabetização e o letramento;

b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

c) a continuidade da aprendizagem.

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Nas escolas que optarem por incluir língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular. Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

Avaliação: parte integrante do currículo

A avaliação dos alunos é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

a) assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica;

b) utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

c) fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

d) assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

e) prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a LDB;

f) assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

g) possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade/série.

Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

a) os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

b) as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

A educação em escola de tempo integral

Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores.

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas.

A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Educação Especial

O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da

utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contra turno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

A implementação destas Diretrizes: compromisso solidário dos sistemas e redes de ensino

Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

a) os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

b) a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

c) a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

d) o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental.³⁹

Acesse o link a seguir veja na íntegra o Parecer CN/ CB nº 11/2010

http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=6324&Itemid=

Ou

<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>

³⁹ Fonte: www.centraldefavoritos.com.br – Síntese elaborada pela conselheira Malvina Tania Tuttmann

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Em maio de 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova parecer que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil. A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao ensino médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio.

O ensino médio vem passando por diversas transformações na sua forma de organização, estrutura, objetivos e currículo, algumas mais amplas, outras menos perceptíveis. Um aspecto que tem permeado o debate sobre esse nível de ensino, quase desde a sua origem no Brasil, é a sua própria identidade, questão que ganha hoje maior relevância. O ensino médio, ao passar de educação intermediária, situada até então entre a educação obrigatória e a superior, à última etapa da educação básica obrigatória, parece ser um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais.

Após uma rápida expansão nos anos 1990, o acesso ao ensino médio tem se mantido estagnado nos últimos dez anos, juntamente com altas taxas de evasão e repetência, associadas a um baixo desempenho dos alunos em testes nacionais de avaliação. Nesse cenário, a questão da organização curricular, particularmente na forma das novas DC-NEM, reaparece como um aspecto importante para mudar esse quadro, especialmente na ênfase em uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, que seja capaz de se adequar aos distintos interesses dos jovens.

As DCNEM aprovadas em 2011 inserem-se em um contexto político, social e educacional distinto daquele vivido na década de 1990; contudo, algumas das críticas realizadas na época parecem continuar relevantes hoje. Em termos da especificidade do ensino médio, cabe observar os desafios inerentes à construção de uma identidade própria aos estudos realizados nesse nível, ao mesmo tempo em que se garante uma multiplicidade e diversidade de trajetórias possíveis. Essa questão nos remete, ainda, à possibilidade de construção de um currículo nacional para o ensino médio e também à indagação sobre onde este será definido, se por meio de diretrizes curriculares estabelecidas no âmbito do CNE e do MEC ou se de forma indireta, através de exames e avaliações do desempenho dos alunos, como parece ser a função do ENEM em seu novo formato. A capacidade das DCNEM de induzirem novas políticas curriculares, especialmente nas esferas estaduais e municipais e mesmo nas escolas, é outro aspecto que merece atenção e maior aprofundamento por parte dos estudos na área, particularmente diante da questão federativa no país. Nesse sentido, vale observar, por último, que ainda precisamos ampliar e aprofundar os debates teóricos nesse campo, com um foco no próprio ensino médio e nas suas especificidades, que não se restringem à educação profissional, além de analisar o impacto dessas

políticas nos sistemas de ensino e nas escolas, com mais estudos de base empírica, que talvez identifiquem as ressignificações e reapropriações feitas nesse âmbito das políticas curriculares formuladas nacionalmente.⁴⁰

As novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio foram homologadas em janeiro de 2012 e estão definidas na [Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012](#).

Acesse o link a seguir e veja na íntegra o dispositivo acima citado.

<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>

Exercícios

01. (FSADU/2011 - Prefeitura Municipal de São José de Ribamar) A Filosofia e o exercício do filosofar sempre tiveram, (e vão continuar tendo) consequências para a praxis educativa. São muitas as concepções teórico-filosóficas que ao longo da História vêm produzindo encaminhamentos para a educação sistemática, de modo que torna-se imprescindível uma abordagem filosófica em todos os aspectos da realidade educacional.

Tomando por base essa assertiva, assinale a alternativa CORRETA:

- a) As abordagens filosóficas estão presentes em todos os aspectos da realidade educacional de tal modo que é uma constante a postura reflexivo-crítica dos professores.
- b) O saber filosófico possibilita o explicitar criticamente os conceitos e valores que sustentam as ações educativas, sem, contudo, encaminhar para novas posições.
- c) Os pressupostos teórico-filosóficos promovem um fecundo intercuro com as abordagens científicas da educação, construindo uma fonte permanente e crítica de significação e direcionamento para o alcance de metas.
- d) O pensar filosófico, enquanto forma especial de conhecimento da prática existencial sob os mais diversos prismas, contribui em toda a extensão para as formas especiais de conhecer da prática educativa.
- e) A compreensão filosófica do educar revela sempre o papel do campo epistêmico e axiológico da Filosofia, podendo a educação dispensar a contribuição das Ciências Humanas.

02. (FSADU/2011 - Prefeitura Municipal de São José de Ribamar) A Carta Magna do nosso país (1988) elenca direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, de modo que, dentre os fundamentos do Estado Democrático de Direito, está a cidadania. Com base no texto Constitucional, a educação brasileira, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs,) propõe uma educação comprometida com a cidadania e elege princípios, segundo os quais, deve-se orientar a educação formal. Assinale a alternativa que contém esses princípios.

40 Fonte: www.scielo.br – Por Sabrina Moehlecke

- a) Diálogo; confiança; promoção de valores humanos.
- b) Pluralidade cultural, convívio social; direitos e deveres.
- c) Solidariedade; justiça; coparticipação sociopolítica.
- d) Dignidade; igualdade de direitos; participação; corresponsabilidade pela vida social.
- e) Responsabilidade; respeito às diferenças; direito à saúde.

03. (Prefeitura Municipal de Patos-MG/2010) Vygotsky foi um dos teóricos interacionistas na área da Psicologia que tem influenciado pesquisas e práticas pedagógicas. Sobre suas concepções em relação ao desenvolvimento da criança, analise as alternativas abaixo e marque a alternativa INCORRETA:

- a) Para Vygotsky a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural e não uma formação natural e universal da espécie humana.
- b) A construção do pensamento, de acordo com Vygotsky, ocorre por meio do uso de signos e do emprego de instrumentos elaborados na história humana.
- c) Segundo a perspectiva vigotskiana, os signos não são criados nem descobertos pelos sujeitos, mas construídos e apropriados com base na relação com parceiros mais experientes que emprestam significações a suas ações em tarefas realizadas conjuntamente.
- d) Entre outros signos, a apropriação pela pessoa da linguagem de seu grupo social constitui o processo mais importante no seu desenvolvimento.
- e) De acordo com Vygotsky, o pensamento humano é formado primordialmente pelas aptidões geneticamente determinadas e amadurecidas com base na estimulação ambiental.

04. Segundo o documento Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com:

- a) transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e dificuldades de aprendizagem.
- b) dificuldades de aprendizagem, transtornos globais de comportamento e deficiência.
- c) transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência.
- d) altas habilidades/superdotação, deficiência e transtornos globais socioemocionais.
- e) deficiência, superdotação e dificuldades de aprendizagem em mais de uma área.

05. (CESPE/2011 - SAEB-BA) A história da educação no Brasil foi marcada por duas grandes correntes pedagógicas: a liberal e a progressista. Assinale a opção correspondente às tendências identificadas com a corrente pedagógica liberal.

- a) histórico-crítica, tecnicista, renovada não diretiva e libertária
- b) tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista

- c) tradicional, tecnicista, libertadora e renovada não diretiva
d) renovada progressivista, tradicional, libertária e renovada não diretiva

06. (FCC/ 2009 - TJ-SE) No modelo piagetiano de desenvolvimento cognitivo, o período pré-operacional é esperado

- a) dos 0 aos 24 meses, quando se formam os esquemas sensoriais-motores.
b) dos 2 aos 7 anos, em que o indivíduo inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos.
c) dos 7 aos 12 anos, em que se inicia a frequência à escola elementar, que será marcada por grandes aquisições intelectuais.
d) dos 8 aos 12 anos, quando ocorre um crescente incremento do pensamento lógico.
e) dos 12 anos em diante, quando tanto os esquemas conceituais como as operações mentais realizadas se referem a objetos ou situações que existem concretamente na realidade.

07. (CESPE/2011 – Correios) Com relação à didática, que compreende a elaboração de planejamento de ensino, projeto de educação, plano de curso e plano de aula, julgue os itens subsecutivos.

O plano de aula consiste em um documento elaborado pelo professor, no qual deve constar descrição pormenorizada do trabalho docente a ser desenvolvido em um semestre letivo.

- () Certo
() Errado

08. (CONSULPLAN/2012 - Órgão: TSE) Numa relação professor-aluno cujo contrato didático seja construído a partir de laços de confiança, são atributos imprescindíveis

I. contar com os conhecimentos e as contribuições dos alunos, tanto no início das atividades quanto durante sua realização.

II. ajudar os estudantes a encontrar sentido no que estão pesquisando e estudando.

III. promover um clima, no qual a autoestima e o autoconceito fiquem minimizados.

IV. potencializar progressivamente a autonomia e a dependência dos estudantes na definição de objetivos para o trabalho.

Assinale

- a) se apenas as afirmativas I e II estiverem corretas.
b) se apenas as afirmativas I, II e III estiverem corretas.
c) se apenas as afirmativas II e III estiverem corretas.
d) se apenas as afirmativas I, II e IV estiverem corretas.

09. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), quando este versa sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, é dever do Estado assegurar:

- a) Ensino Fundamental opcional e gratuito até mesmo para os que não tiveram acesso em idade apropriada.
b) progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade para cursos extracurriculares necessários à formação.
c) atendimento educacional aos portadores de deficiência, exclusivamente na rede regular de ensino.
d) atendimento especializado em creches e pré-escolas às crianças de dois a seis anos de idade.
e) acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e criação artística segundo a capacidade de cada um.

GABARITO

01	C
02	D
03	E
04	C
05	B
06	B
07	ERRADO
08	A
09	E

SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA

01-) (ANTT – TODOS OS CARGOS – NÍVEL INTERMEDIÁRIO – CESPE/2013)

Muitos são contra a privatização de rodovias e a cobrança de pedágio. Realmente, pode-se dizer que é pagar impostos duas vezes; no entanto, no Brasil, grande parte das rodovias que não são privatizadas não possui boas condições de tráfego. Ou seja, pagamos apenas uma vez, mas não temos rodovias de qualidade. O governo federal e os governos estaduais nem sempre têm condições de manter as rodovias em perfeitas condições. A privatização surge como alternativa para resolver esse problema. Com o auxílio da iniciativa privada, o governo consegue fazer muito mais em pouco tempo.

Internet: <<http://administracaoesuccesso.com/>> (com adaptações).

A forma verbal “têm” está no plural porque concorda com “O governo federal e os governos estaduais”, que é sujeito composto.

Vamos ao nosso aliado! O governo federal e os governos estaduais nem sempre têm condições. Os termos relacionam-se (sujeito composto por dois núcleos: governo federal, governos estaduais). Justificativa correta.

RESPOSTA: “CERTO”.

02-) (PORTO DE SANTOS/SP – PROJETISTA – VUNESP/2011) Assinale a alternativa em que a pontuação está correta.

- (A) A esmola conforme se sabe, nunca foi a solução.
- (B) A esmola, conforme se sabe, nunca foi, a solução.
- (C) A esmola conforme, se sabe, nunca foi a solução.
- (D) A esmola, conforme se sabe nunca foi, a solução.
- (E) A esmola, conforme se sabe, nunca foi a solução.

Como os itens apresentam o mesmo texto, não indiquei as inadequações nos demais, já que a alternativa correta acaba identificando-as.

RESPOSTA: “E”.

220-) (PORTO DE SANTOS/SP – PROJETISTA – VUNESP/2011) Assinale a alternativa em que o acento indicador da crase está corretamente empregado.

- (A) Eles não conheciam à artimanha daquele pedinte.
 - (B) De outubro à dezembro, ele conseguiu muito dinheiro.
 - (C) Ele se dizia preso à cadeira de rodas há 10 anos.
 - (D) Vários mendigos estão nas ruas de segunda à domingo.
 - (E) Há mulheres que usam à criança para causar piedade.
- (A) Eles não conheciam à artimanha = a artimanha (objeto direto)

(B) De outubro à dezembro, ele conseguiu muito dinheiro. = outubro a dezembro

(C) Ele se dizia preso à cadeira de rodas há 10 anos.

(D) Vários mendigos estão nas ruas de segunda à domingo. = segunda a domingo

(E) Há mulheres que usam à criança para causar piedade. = a criança (objeto direto)

RESPOSTA: “C”.

03-) (PORTO DE SANTOS/SP – PROJETISTA – VUNESP/2011) Considere as frases:

I. O mendigo não interessou-se pelo trabalho.

II. Ele é o mesmo senhor que nos pediu dinheiro ontem.

III. Me informaram que a idosa não era tão pobre.

A colocação pronominal está de acordo com a norma culta apenas em

- (A) I.
- (B) II.
- (C) III.
- (D) I e II.
- (E) II e III.

I. O mendigo não interessou-se = não se interessou (advérbio)

II. Ele é o mesmo senhor que nos pediu dinheiro ontem. = (pronome)

III. Me informaram que a idosa não era tão pobre. = Informaram-me (início de período)

RESPOSTA: “B”.

04-) (PORTO DE SANTOS/SP – PROJETISTA – VUNESP/2011) Nós não estamos _____ desconfiar _____ pessoas que pedem ajuda.

- (A) habituado ... por ... em
- (B) habituados ... a ... de
- (C) habituados ... em ... com
- (D) habituado ... com ... de
- (E) habituado ... a ... por

“Habituaados a” = regência nominal / “desconfiar de” = regência verbal.

RESPOSTA: “B”.

05-) (POLÍCIA CIVIL/SP – OFICIAL ADMINISTRATIVO – VUNESP/2014) Assinale a alternativa em que a reescrita da frase – Os bons mecânicos sabiam lidar com máquinas e construir toda espécie de engenhoca. – está correta quanto à concordância, de acordo com a norma-padrão da língua.

- (A) Toda espécie de engenhoca eram construídas por bons mecânicos, os quais sabia lidar com máquinas.
- (B) Toda espécie de engenhoca era construída por bons mecânicos, os quais sabia lidar com máquinas.
- (C) Toda espécie de engenhoca eram construída por bons mecânicos, os quais sabiam lidar com máquinas.

(D) Toda espécie de engenhoca era construídas por bons mecânicos, os quais sabia lidar com máquinas.

(E) Toda espécie de engenhoca era construída por bons mecânicos, os quais sabiam lidar com máquinas.

Fiz as correções entre parênteses:

(A) Toda espécie de engenhoca eram (era) construídas (construída) por bons mecânicos, os quais sabia (sabiam) lidar com máquinas.

(B) Toda espécie de engenhoca era construída por bons mecânicos, os quais sabia (sabiam) lidar com máquinas.

(C) Toda espécie de engenhoca eram (era) construída por bons mecânicos, os quais sabiam lidar com máquinas.

(D) Toda espécie de engenhoca era construídas (construída) por bons mecânicos, os quais sabia (sabiam) lidar com máquinas.

(E) Toda espécie de engenhoca era construída por bons mecânicos, os quais sabiam lidar com máquinas.

RESPOSTA: "E".

06-) (POLÍCIA CIVIL/SP – OFICIAL ADMINISTRATIVO – VUNESP/2014) Considerando as regras de concordância verbal, o termo em destaque na frase – Segundo alguns historiadores, houve dois saqueios maiores na história da humanidade. – pode ser corretamente substituído por:

(A) ocorreram.

(B) sucedeu-se.

(C) existiu.

(D) houveram.

(E) aconteceu.

Vamos por exclusão! Se substituíssemos "houve" por "existir", esse deve ir para o plural, já que temos "dois saqueios" e é com ele que o verbo concordará (sujeito). O mesmo aconteceria com os verbos: "sucede" (sucederam-se) e "aconteceu" (aconteceram). "Houveram" é incorreta, já que no sentido de "existir" ele é invariável ("houve", como no enunciado).

RESPOSTA: "A".

07-) (POLÍCIA CIVIL/SP – OFICIAL ADMINISTRATIVO – VUNESP/2014) Assinale a alternativa correta quanto à concordância das palavras, de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa.

(A) Parece haver um descontentamento generalizado dos empresário em relação aos profissionais recém-formados, conforme a constatação de recentes pesquisas.

(B) Parece haver um descontentamento generalizado dos empresários em relação aos profissionais recém-formados, conforme a constatação de recente pesquisas.

(C) Parece haver um descontentamento generalizado dos empresários em relação aos profissionais recém-formados, conforme a constatação de recentes pesquisas.

(D) Parece haver um descontentamento generalizado dos empresários em relação aos profissionais recém-formado, conforme a constatação de recentes pesquisas.

(E) Parece haver um descontentamento generalizado dos empresários em relação aos profissionais recém-formados, conforme a constatação de recentes pesquisas.

Já que os itens apresentam o mesmo texto, ao indicar a alternativa correta, automaticamente encontramos as incorreções presentes nas demais.

RESPOSTA: "C".

08-) (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP – AGENTE OPERACIONAL – VUNESP/2012 – ADAPTADA) Assinale a alternativa que apresenta o trecho – ... o doutorando enviou seu estudo para a Sociedade Britânica de Psicologia para apreciação e não esperava que houvesse tanta publicidade. – reescrito de acordo com a norma-padrão, com indicação de ação a se realizar e correta correlação verbal.

(A) ... o doutorando enviaria seu estudo para a Sociedade Britânica de Psicologia para apreciação e não esperava que haveria tanta publicidade.

(B) ... o doutorando envia seu estudo para a Sociedade Britânica de Psicologia para apreciação e não esperará que houvesse tanta publicidade.

(C) ... o doutorando enviara seu estudo para a Sociedade Britânica de Psicologia para apreciação e não esperara que haverá tanta publicidade.

(D) ... o doutorando enviará seu estudo para a Sociedade Britânica de Psicologia para apreciação e não esperará que haja tanta publicidade.

O exercício quer que conjuguemos o verbo no futuro do presente (ação a se realizar). Como o enunciado é específico (quer determinado tempo verbal), não fiz as correções nas demais alternativas, pois, em um concurso, perderíamos tempo consertando os itens que não nos interessam. Vamos à construção: o doutorando enviou (enviará) seu estudo para a Sociedade Britânica de Psicologia para apreciação e não esperava (esperará) que houvesse (haja) tanta publicidade. = enviará / esperará / haja.

RESPOSTA: "D".

09-) (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP – AGENTE OPERACIONAL – VUNESP/2012) Leia as orações a seguir.

I. É proibido o uso de aparelhos celulares em postos de gasolina.

II. Bastantes pessoas fazem uso diário de telefones móveis em nossa sociedade.

III. Os vigias de banco estão sempre alerta para evitar o uso de celulares em agências.

A concordância nominal está correta em

(A) I, apenas.

(B) I e II, apenas.

(C) II e III, apenas.

(D) I, II e III.

I. É proibido o uso de aparelhos celulares em postos de gasolina.

II. Bastantes pessoas fazem uso diário de telefones móveis em nossa sociedade.

III. Os vigias de banco estão sempre alerta para evitar o uso de celulares em agências.

*Observação:

Na sua origem italiana, 'alerta' é interjeição (Alerta!) que passa a ser também advérbio em português. Portanto, como todo advérbio, é palavra invariável, ou seja, não tem singular nem plural, nem flexiona no feminino. Assim consta nos dicionários de Cândido Figueiredo (1949), Antenor Nascentes e Francisco Fernandes, e nas gramáticas de Evanildo Bechara e Luiz Antonio Sacconi. Estes autores não mencionam 'alerta' como adjetivo e exemplificam: Estejamos alerta / São pessoas alerta.

(Fonte: <http://www.vestibulandoweb.com.br/portugues/portugues-lerta.asp>)

RESPOSTA: "D".

10-) (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP - AGENTE OPERACIONAL – VUNESP/2012) Assinale a alternativa que apresenta concordância verbal de acordo com a norma-padrão da língua.

(A) Compareceu, segundo a Worcester News e o TG Daily, cerca de 100 pessoas para a pesquisa.

(B) Somos nós que conduzimos a pesquisa na Universidade de Worcester.

(C) Haviam muitas pesquisas paradas antes da chegada de Richard Balding.

(D) Fazem vinte anos que não chegam a resultado conclusivo sobre o uso de celulares.

(A) Compareceu (compareceram), segundo a Worcester News e o TG Daily, cerca de 100 pessoas para a pesquisa.

(B) Somos nós que conduzimos a pesquisa na Universidade de Worcester.

(C) Haviam (havia) muitas pesquisas paradas antes da chegada de Richard Balding.

(D) Fazem (faz) vinte anos que não chegam a resultado conclusivo sobre o uso de celulares.

RESPOSTA: "B".

11-) (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP - AGENTE OPERACIONAL – VUNESP/2012 - adaptada) Assinale a alternativa que apresenta o termo em destaque no trecho – Se tão contrário a si é o mesmo amor? – com a mesma função que aparece no poema.

(A) Vendem-se casas.

(B) Ela se arrependeu do que fez.

(C) Você sairá só se for possível.

(D) Vá-se para bem longe de seus inimigos.

Se tão contrário a si é o mesmo amor? = conjunção condicional

(A) Vendem-se casas.= pronome apassivador (casa são vendidas)

(B) Ela se arrependeu do que fez.= pronome reflexivo
(C) Você sairá só se for possível. = conjunção condicional

(D) Vá-se para bem longe de seus inimigos. = partícula de realce

*Observação:

partícula de realce - o SE servirá neste caso para realçar aquilo que está sendo dito, e portanto poderá ser retirado da frase sem prejudicar a sua estrutura sintática e coesão.

(fonte: <http://www.infoescola.com/portugues/funcoes-do-se/>)

RESPOSTA: "C".

12) (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP - AGENTE OPERACIONAL – VUNESP/2012) Leia as orações a seguir.

I. Me diga se há amor nas ações humanas.

II. Perdoei-lhe, mas não quero vê-la.

III. Não procure-me amanhã.

A colocação pronominal está de acordo com a norma-padrão apenas em

(A) I.

(B) II.

(C) III.

(D) I e II.

I. Me diga se há amor nas ações humanas. = Diga-me (início de período)

II. Perdoei-lhe, mas não quero vê-la.

III. Não procure-me amanhã. = não me procure

RESPOSTA: "B".

13-) (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS/SP - AGENTE OPERACIONAL – VUNESP/2012) O uso do acento indicativo da ocorrência de crase está de acordo com a norma-padrão em:

(A) Naquele curso, os alunos assistem às aulas pela internet e começaram a estudar poesia.

(B) Enviaremos a editora e à vossa senhoria os poemas reunidos para análise.

(C) O escritor não dá ouvidos à reclamações que não tratem de seus textos.

(D) No que se refere à esquema da métrica, os poetas clássicos são mais cuidadosos.

Fiz as correções entre parênteses:

(A) Naquele curso, os alunos assistem às aulas pela internet e começaram a estudar poesia.

(B) Enviaremos a (à) editora e à (a) vossa senhoria os poemas reunidos para análise.

(C) O escritor não dá ouvidos à (a) reclamações que não tratem de seus textos.

(D) No que se refere à (a) esquema da métrica, os poetas clássicos são mais cuidadosos.

RESPOSTA: "A".

14-) (INFRAERO – ENGENHEIRO SANITARISTA – FCC/2011) As normas de concordância verbal estão plenamente contempladas na frase:

(A) Sempre poderá ocorrer, num espelho mágico ou na nossa imprensa, hesitações entre adular o poderoso e refletir a realidade.

(B) Assim como o lenhador, outros personagens há, nas histórias de fadas, cujo modesto desempenho acarretam efeitos decisivos para a trama.

(C) Reservam-se a personagens como o Príncipe Encantado, símbolos reincidentes dessas histórias, uma função das mais previsíveis.

(D) O autor sugere que, na história da humanidade, exercem papéis da maior relevância quem acaba permanecendo no anonimato.

(E) Entre as virtudes do lenhador consta, não restam quaisquer dúvidas, a da compaixão, sem falar na coragem de sua escolha.

Fiz as correções entre parênteses:

(A) Sempre poderá (poderão) ocorrer, num espelho mágico ou na nossa imprensa, hesitações entre adular o poderoso e refletir a realidade.

(B) Assim como o lenhador, outros personagens há, nas histórias de fadas, cujo modesto desempenho acarretam (acarreta) efeitos decisivos para a trama.

(C) Reservam-se (reserva-se) a personagens como o Príncipe Encantado, símbolos reincidentes dessas histórias, uma função das mais previsíveis.

(D) O autor sugere que, na história da humanidade, exercem (exerce) papéis da maior relevância quem acaba permanecendo no anonimato.

(E) Entre as virtudes do lenhador consta, não restam quaisquer dúvidas, a da compaixão, sem falar na coragem de sua escolha.

RESPOSTA: "E".

15-) (INFRAERO – ENGENHEIRO SANITARISTA – FCC/2011) Está inteiramente correta a pontuação do seguinte período:

(A) Os personagens principais de uma história, responsáveis pelo sentido maior dela, dependem, muitas vezes, de pequenas providências que, tomadas por figurantes aparentemente sem importância, ditam o rumo de toda a história.

(B) Os personagens principais, de uma história, responsáveis pelo sentido maior dela, dependem muitas vezes, de pequenas providências que tomadas por figurantes, aparentemente sem importância, ditam o rumo de toda a história.

(C) Os personagens principais de uma história, responsáveis pelo sentido maior dela dependem muitas vezes de pequenas providências, que, tomadas por figurantes aparentemente, sem importância, ditam o rumo de toda a história.

(D) Os personagens principais, de uma história, responsáveis pelo sentido maior dela, dependem, muitas vezes de pequenas providências, que tomadas por figurantes aparentemente sem importância, ditam o rumo de toda a história.

(E) Os personagens principais de uma história, responsáveis, pelo sentido maior dela, dependem muitas vezes de pequenas providências, que tomadas por figurantes, aparentemente, sem importância, ditam o rumo de toda a história.

Como os itens apresentam o mesmo texto, a indicação da alternativa correta aponta quais são as incorreções nas demais.

RESPOSTA: "A".

16-) (INFRAERO – ENGENHEIRO SANITARISTA – FCC/2011) Transpondo-se para a voz passiva a frase Um figurante pode obscurecer a atuação de um protagonista, a forma verbal obtida será:

(A) pode ser obscurecido.

(B) obscurecerá.

(C) pode ter obscurecido.

(D) pode ser obscurecida.

(E) será obscurecida.

Um figurante pode obscurecer a atuação de um protagonista.

Se na voz ativa temos um verbo, na passiva teremos dois; se na ativa temos dois, na passiva teremos três. Então: A atuação de um protagonista pode ser obscurecida por um figurante.

RESPOSTA: "D".

17-) (INFRAERO – ENGENHEIRO SANITARISTA – FCC/2011) O verbo indicado entre parênteses deverá flexionar-se numa forma do plural para preencher adequadamente a lacuna da seguinte frase:

(A) Aos esforços de cada um dos indivíduos (competir), muitas vezes, promover as conquistas de um grupo.

(B) Não (cumprir) aos membros de um grupo culpar-se individualmente pelo fracasso de um trabalho.

(C) Sim, a união faz a força, mas a cada um dos indivíduos do grupo (caber) também contar com suas próprias forças.

(D) Não se imagine que das renúncias pessoais dos indivíduos (depende) o sucesso de um grupo.

(E) Os ganhos que se (obter) com o trabalho de um grupo traduzem o comprometimento de cada indivíduo.

(A) Aos esforços de cada um dos indivíduos (competir), muitas vezes, promover as conquistas de um grupo. = permanece no singular

(B) Não (cumprir) aos membros de um grupo culpar-se individualmente pelo fracasso de um trabalho. . = permanece no singular

(C) Sim, a união faz a força, mas a cada um dos indivíduos do grupo (caber) também contar com suas próprias forças. . = permanece no singular

(D) Não se imagine que das renúncias pessoais dos indivíduos (depende) o sucesso de um grupo. . = permanece no singular

(E) Os ganhos que se (obter) com o trabalho de um grupo traduzem o comprometimento de cada indivíduo. = vai para o plural: obtêm

RESPOSTA: "E".

18-) (INFRAERO – ENGENHEIRO SANITARISTA – FCC/2011) Está adequada a correlação entre os tempos e os modos verbais na frase:

(A) Não imaginou que prejudicaria o grupo se atender a uma necessidade que fosse inteiramente sua.

(B) Caso a partida de vôlei terminasse naquele instante, todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano estará prejudicado.

(C) A menos que se promova alguma mudança na condução deste trabalho, nosso grupo estaria fadado a fracassar.

(D) Ainda que surgissem dificuldades maiores do que as que o nosso grupo enfrentou, elas haveriam de ser transpostas.

(E) Nenhum de nós teria enfrentado tantos dissabores pessoais, caso os líderes do grupo houvessem demonstrado maior generosidade.

(A) Não imaginou que prejudicaria o grupo se atender (atendesse) a uma necessidade que fosse inteiramente sua.

(B) Caso a partida de vôlei terminasse naquele instante, todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano estará (estaria) prejudicado.

(C) A menos que se promova alguma mudança na condução deste trabalho, nosso grupo estaria (estará) fadado a fracassar.

(D) Ainda que surgissem dificuldades maiores do que as que o nosso grupo enfrentou, elas haveriam de ser transpostas.

(E) Nenhum de nós teria enfrentado tantos dissabores pessoais, caso os líderes do grupo houvessem (houvessem) demonstrado maior generosidade.

RESPOSTA: "D".

19-) (PREFEITURA DA ESTÂNCIA HIDROMINERAL DE POÁ/SP – PROFESSOR ADJUNTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA II – LÍNGUA PORTUGUESA / LÍNGUA INGLESA – VUNESP/2013) Assinale a alternativa em que a concordância segue a norma-padrão da língua portuguesa.

(A) Existe, hoje, tablets, lousas interativas e aplicativos desenvolvidos especialmente para a educação.

(B) Foi incorporado, à educação atual, alguns valores e expectativas da sociedade do conhecimento.

(C) Com o passar dos anos, devem haver cada vez mais computadores portáteis nas escolas brasileiras.

(D) O número de alunos que declaram ter aprendido a usar o computador e/ou a internet sozinhos aumenta a cada dia.

(E) De acordo com a pesquisa, 44% dos alunos do ensino público e 54% do ensino privado dispõe de internet em seus celulares.

(A) Existe (existem), hoje, tablets, lousas interativas e aplicativos desenvolvidos especialmente para a educação.

(B) Foi (foram) incorporado (incorporados), à educação atual, alguns valores e expectativas da sociedade do conhecimento.

(C) Com o passar dos anos, devem (deve) haver cada vez mais computadores portáteis nas escolas brasileiras.

(D) O número de alunos que declaram ter aprendido a usar o computador e/ou a internet sozinhos aumenta a cada dia.

(E) De acordo com a pesquisa, 44% dos alunos do ensino público e 54% do ensino privado dispõe (dispõem) de internet em seus celulares.

RESPOSTA: "D".

20-) (PREFEITURA DA ESTÂNCIA HIDROMINERAL DE POÁ/SP – PROFESSOR ADJUNTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA II – LÍNGUA PORTUGUESA / LÍNGUA INGLESA – VUNESP/2013) Assinale a alternativa em que o acento indicativo de crase está empregado corretamente.

(A) O amplo acesso à tecnologia parece ter se tornado imprescindível no contexto atual da educação.

(B) Muitas mudanças deverão ocorrer para que a escola esteja adaptada à esta nova era da comunicação digital.

(C) Atualmente, os professores estão mais capacitados à aplicar as ferramentas da informática em sala de aula.

(D) Não basta ter computadores modernos, é preciso saber conduzir o aluno à uma abordagem crítica dos conteúdos acessados.

(E) Os professores devem adaptar-se à novos aplicativos desenvolvidos especialmente para a educação.

(A) O amplo acesso à tecnologia

(B) Muitas mudanças deverão ocorrer para que a escola esteja adaptada à (a) esta nova era da comunicação digital.

(C) Atualmente, os professores estão mais capacitados à (a) aplicar as ferramentas da informática em sala de aula.

(D) Não basta ter computadores modernos, é preciso saber conduzir o aluno à (a) uma abordagem crítica dos conteúdos acessados.

(E) Os professores devem adaptar-se à (a) novos aplicativos desenvolvidos especialmente para a educação.

RESPOSTA: "A".

21-) (ANTT – TODOS OS CARGOS – NÍVEL INTERME