

Prefeitura Municipal de Itupeva do Estado de São Paulo

ITUPEVA-SP

Professor de Educação Básica II – Educação Física

Volume I

Processo Seletivo PSPMI 001/2018

JN091-A-2018

DADOS DA OBRA

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

Cargo: Professor de Educação Básica II – Educação Física

(Baseado no Processo Seletivo PSPMI 001/2018)

Volume I

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

Volume II

- Conhecimentos Específicos

Gestão de Conteúdos

Emanuela Amaral de Souza

Diagramação

Elaine Cristina
Igor de Oliveira
Camila Lopes

Produção Editorial

Suelen Domenica Pereira

Capa

Joel Ferreira dos Santos

Editoração Eletrônica

Marlene Moreno

SUMÁRIO

Língua Portuguesa

Questões que possibilitem avaliar a capacidade de Interpretação de texto, conhecimento da norma culta na modalidade escrita do idioma e aplicação da Ortografia oficial;	01
Acentuação gráfica;	14
Pontuação;	18
Classes gramaticais;	21
Concordância verbal e nominal;	57
Pronomes: emprego e colocação e Regência nominal e verbal.....	62

Fundamentos da Educação

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

Legislação

Constituição da República Federativa do Brasil - promulgada em 5 de outubro de 1988. Artigos 5º, 37 ao 41, 205 ao 214 e artigo 60 das disposições Constitucionais Transitórias.	01
Emenda 14/96.....	06
Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.....	07
Lei Federal nº 12.010, de 03 de agosto de 2009 – Nova Lei da adoção e as alterações no ECA.	48
Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996- L.D.B.E.N. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	58
Emenda Constitucional nº 14/96.....	75
Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação - PNE.....	75
Lei Federal nº 11.645, de 10/03/08 – Altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”.	92
Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	92

SUMÁRIO

Publicações Institucionais

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 2000. (Volumes de I a X 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).....	01
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.	01
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.....	13
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, junho, 2005.....	29
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.....	41

Conhecimentos Pedagógicos

Currículo e cidadania: saberes voltados para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais	01
Escola inclusiva como espaço de acolhimento, de aprendizagem e de socialização.	21
Pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização do currículo e da trajetória escolar. A construção coletiva da proposta pedagógica da escola: expressão das demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos e dos pais.	30
O trabalho coletivo como fator de aperfeiçoamento da prática docente.	51
O papel do professor na integração escola- família.	74
A formação continuada como condição de construção permanente das competências que qualificam a prática docente.	77
O ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação.	96
O reforço e recuperação: parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.	85
A relação professor-aluno: construção de valores éticos e desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis.	97
COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.....	98
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.	101
GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito e colaboradores. Ensino para a compreensão. A pesquisa na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.	105
HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.	115
LUCKESI, Cipriano Carlos - Avaliação de Aprendizagem escolar. São Paulo: Editora Cortez, 2002.	125
MACEDO, Lino de. Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.	128
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? Ed. Moderna, 2003.	128
SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.	131
SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2008.	132
SEBER, M. G. Construção da inteligência pela criança. São Paulo: Scipione, 2002.	133
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.	135
VYGOTSKY, L.S., Luria, A.R. Leontiev, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Icone, 1988.	136
WEISZ, Telma, O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Editora Ática, 2000.	140
ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.....	149
O eixo pedagógico central que norteará as questões, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação) tem como base os seguintes princípios: “- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, a solidariedade e do respeito ao bem comum; - Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e - Princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais”.	152
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Pró-letramento Alfabetização e Linguagem. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: SEB, 2007. http://portal.mec.gov.br/publicacoes	153

SUMÁRIO

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Pró-letramento Matemática. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: SEB, 2007. http://portal.mec.gov.br/publicacoes	153
CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 1991.	154
DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In "Gêneros orais e escritos na escola". Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004	154
FERREIRO, Emília. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.	164
FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.	165
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 36ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.	171
KLEIMAN, Ângela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.	176
LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.	177
LERNER, Delia. Ler e Escrever na escola – o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.	179
MARTINS, João Luis; QUEIROZ, Tania Dias. Pedagogia Lúdica – Jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Ed. Rideel, 2002.	188
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In)Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola. São Paulo: Libertad, 1994.	188
SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.) Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.	189
SMOLKA, Ana Luíza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2 ed., São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp, 1989.	190
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.	191
SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1999.	191
ZUNINO, Delia Lerner. A Matemática na escola: aqui e agora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.....	196

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

Currículo e cidadania: saberes voltados para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais	01
Escola inclusiva como espaço de acolhimento, de aprendizagem e de socialização.	21
Pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização do currículo e da trajetória escolar. A construção coletiva da proposta pedagógica da escola: expressão das demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos e dos pais.	30
O trabalho coletivo como fator de aperfeiçoamento da prática docente.	51
O papel do professor na integração escola- família.	74
A formação continuada como condição de construção permanente das competências que qualificam a prática docente.	77
O ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação.	96
O reforço e recuperação: parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem.	85
A relação professor-aluno: construção de valores éticos e desenvolvimento de atitudes cooperativas, solidárias e responsáveis.	97
COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA, Antoni. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.	98
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.	101
GARDNER, Howard; PERKINS, David; PERRONE, Vito e colaboradores. Ensino para a compreensão. A pesquisa na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.	105
HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.	115
LUCKESI, Cipriano Carlos - Avaliação de Aprendizagem escolar. São Paulo: Editora Cortez, 2002.	125
MACEDO, Lino de. Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.	128
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? Ed. Moderna, 2003.	128
SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.	131
SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo: Autores Associados, 2008.	132
SEBER, M. G. Construção da inteligência pela criança. São Paulo: Scipione, 2002.	133
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.	135
VYGOTSKY, L.S., Luria, A.R. Leontiev, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Icone, 1988. ..	136
WEISZ, Telma, O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Editora Ática, 2000.	140
ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.	149
O eixo pedagógico central que norteará as questões, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação) tem como base os seguintes princípios: “- Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, a solidariedade e do respeito ao bem comum; - Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e - Princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais”.	152
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Pró-letramento Alfabetização e Linguagem. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: SEB, 2007. http://portal.mec.gov.br/publicacoes	153
BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Pró-letramento Matemática. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Brasília: SEB, 2007. http://portal.mec.gov.br/publicacoes	153
CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & lingüística. São Paulo: Scipione, 1991.	154
DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In “Gêneros orais e escritos na escola”. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004	154
FERREIRO, Emília. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.	164
FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.	165
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 36ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.	171
KLEIMAN, Ângela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. ...	176
LERNER, Delia; PIZANI, Alicia P. A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.	177
LERNER, Delia. Ler e Escrever na escola – o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.	179
MARTINS, João Luis; QUEIROZ, Tania Dias. Pedagogia Lúdica – Jogos e brincadeiras de A a Z. São Paulo: Ed. Rideel, 2002.	188
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In)Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola. São Paulo: Libertad, 1994.	188
SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.) Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.	189

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

SMOLKA, Ana Luíza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2 ed., São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp, 1989.	190
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.	191
SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1999.	191
ZUNINO, Delia Lerner. A Matemática na escola: aqui e agora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995	196

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

EDUCAÇÃO INTEGRAL

Educação Integral

A formulação de uma proposta de Educação Integral concretiza o ideal de uma Educação Pública Nacional e Democrática, contextualizada historicamente, portanto problematizada segundo os desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI, caminhando na direção oposta à da desescolarização social e da minimização dos efeitos e das possibilidades do trabalho escolar.

Pode-se dizer, conforme guará (2006), que conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Em suas reflexões sobre Educação Integral, a referida autora destaca que para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Integral é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo. Desse modo, retomam-se questões candentes como a da necessidade de ressignificação da relação com a natureza, na perspectiva da sustentabilidade ambiental, na pauta da construção de um projeto de sociedade democrática em relação ao acesso, usufruto, produção e difusão de saberes, espaços, bens culturais e recursos em geral, numa interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade. A construção da oferta de Educação Integral, tal como afirma Torres (2006), está implicada na participação social para orientar, influenciar e decidir sobre os assuntos públicos.

Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos

jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. Trata-se de instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos.

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura.

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

A Instituição Escolar: Saberes, currículo e aprendizagem

O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo”. Esse alargamento possibilita a problematização consequente do projeto educativo frente ao sucesso escolar, por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem.

Os estudos de Franco Cambi (1999) apontam para a ideia de que a escola é o espaço, por excelência, de institucionalização da aprendizagem, fornecendo as ferramentas concebidas para auxiliar o uso público da razão, tanto aquelas associadas ao conhecimento científico quanto às associadas às convenções sociais. A leitura, a escrita e a livre discussão possibilitam a construção e ressignificação dos espaços públicos e dos espaços sociais onde as pessoas reivindicam e exercem sua cidadania e representam as bases para a construção da esfera pública.

O processo de institucionalização da esfera pública foi estabelecido por meio das relações da política constitucional e parlamentar, do estabelecimento dos direitos e do sistema judicial, até ao ponto em que a esfera pública tornou-se um princípio organizacional do ordenamento político democrático. A institucionalização da aprendizagem, por meio da escola, acompanhou esse mesmo processo e fornece, até hoje, o legado das ideias que podem estimular uma concepção de cidadania que tem como dimensão central a participação decisória nas esferas dos poderes instituídos e desempenhar um papel social crítico por meio dos rituais de ensino e de aprendizagem.

Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola –, também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições.

Não se deve ter receio de assumir que a escola, neste momento, tem ocupado esse lugar central no “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário. Além disso, é preciso salientar o fato de que a instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do redirecionamento de sua função. Pode-se afirmar que o compartilhamento das decisões e a ação coletiva tornaram-se imperativos na relação entre escola e sociedade.

O espaço ocupado pela escola na sociedade e o papel que ela pode assumir refletem a prática do Estado vigente e vinculam-se a programas governamentais. Na formulação do programa “Uma escola do tamanho do Brasil” lançado em 2002, pelo então candidato a Presidente, Luís Inácio Lula da Silva, está estabelecido que:

Se a escola tem, historicamente, produzido a exclusão por meio dos fenômenos da evasão e da repetência, possibilitar a permanência de todos e a aprendizagem exige, necessariamente, repensar a estrutura seriada da escola. Todos podem aprender; a escola é que deve mudar seus tempos e espaços, reorganizando-se para tanto.

A construção da proposta de Educação Integral, que ora se apresenta, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral.

A destinação de um espaço específico para a temática do currículo, neste debate em favor da formulação de uma política de Educação Integral, representa o reconhecimento da existência de um campo de estudos consolidado sobre a política de currículo e, desse modo, favorece o encontro de pesquisadores para qualificar a interlocução em curso. Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil. Faz-se necessário o debate sobre os conteúdos escolares nos diferentes domínios do conhecimento e em sua

imbricação com as diferentes bases epistemológicas que orientam as pesquisas e a produção do conhecimento. Do mesmo modo, torna-se necessário o debate sobre as consequências das pesquisas e da produção do conhecimento sobre a organização didática e pedagógica, justificadas nas epistemologias da aprendizagem. Por um lado, trata-se de reafirmar a condição da universidade como locus da formação dos educadores e, por outro lado, de reafirmar a condição da escola como locus do trabalho empírico dessa formação.

Relação Escola e comunidade

À Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932)

O presente debate está implicado no exame acerca do papel e da função social que a escola pode desempenhar na vida, conforme os educadores brasileiros aprenderam a reconhecer, revisitando a história de longo prazo da educação, de modo particular, na leitura do Manifesto dos Pioneiros. Os signatários desse documento anteciparam que, ao longo dos anos, tanto a escola quanto as demais instituições sociais, a seu modo, assumiriam papéis focais – e, hoje reconhecemos, às vezes paralelos, nos processos educativos – sem a preocupação de desenvolver um projeto comum, onde cada uma consiga dialogar, compartilhar responsabilidades, inter-relacionar-se e transformar-se no encontro com o outro. Para desenvolver esse projeto comum, a escola e demais instituições sociais podem ser orientadas a se constituir como uma “comunidade de aprendizagem”, tal como define Torres:

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais. Além de reconhecer as diferenças, é preciso promover a igualdade e estimular os ambientes de trocas, e, parafraseando Boaventura de Souza Santos (2002), pode-se dizer, em um projeto aberto, em que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo¹⁰.

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

Tal projeto deve estar comprometido com a transformação da sociedade e com a formação de cidadãos e encontra, no diálogo, uma ferramenta eficaz. Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire, de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. Dessa forma, a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana.

A reaproximação entre a escola e a vida representa um desafio enfrentado por muitos educadores em diferentes tempos e, pelo menos, desde o advento da institucionalização da escola obrigatória, laica, gratuita, universal e controlada pelo Estado, fortemente influenciado pelo desenvolvimento da ciência moderna. A perspectiva do deslocamento entre a escola e a vida se expressa na forma de socialização destacada por Moll (2000), em sua leitura de Ariès (1981), que aponta a escola como provocadora da ruptura do processo de sociabilidade e de aprendizagem no convívio com as comunidades, que acontecia até o final do século XVII:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres, das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização.

A tensão instituidora permanece: estar na escola até os dias de hoje pode representar a possibilidade de imbricar-se na estrutura societária e, ao mesmo tempo, na de homogeneização. Por isso mesmo, o papel da escola na proposição do projeto de Educação Integral deve se constituir a partir da luta por uma escola mais viva, de modo que se rompa, também, gradativamente, com a ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação a esse sistema escolar.

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto políticopedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem.

Ao se enfrentar a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade é que se pode ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. Para isso, as diversas experiências comunitárias precisam estar articuladas aos principais desafios enfrentados por estudantes e professores.

Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral.

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das. Ao se enfrentar a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade é que se pode ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados. Segundo Charlot (2000) essa perspectiva desafia os professores a olhar seus alunos de outra maneira, para inscrevê-los simbolicamente no espaço de sala de aula, como sujeitos produtores de significados.

A escola desempenha um papel fundamental no processo de construção e de difusão do conhecimento e está situada como local do diálogo entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social.

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros.

Estudos recentes, como os de Abramovay (2004), têm apontado que tanto as “dificuldades de aprendizagem” quanto o “bom desempenho escolar” não se relacionam exclusivamente às condições cognitivas dos alunos, mas, principalmente, à (in) adequação do sistema escolar, à distância/aproximação cultural entre escola e seu público, e ao (des) respeito que alunos e educadores sofrem no ambiente escolar. Há inúmeras evidências de que os agentes da educação – gestores, professores, orientadores pedagógicos, entre outros – reproduzem, muitas vezes, em suas práticas, as diversas formas de preconceitos e discriminações ainda existentes em nossa sociedade. Essas evidências estão configuradas nas cenas do cotidiano escolar, por meio das situações nas quais os meninos e meninas, muitas vezes, são inscritos simbolicamente como lentos, imaturos, dispersivos, desorganizados, com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados. Na perspectiva do sucesso escolar, é preciso reconfigurar essas cenas, considerando os sentidos do aprender, tal como enfatiza Moll:

Aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado. Aquele que é desprezado pelo olhar da professora também o será, de alguma forma, pelos colegas. A partir daí produz-se uma intrincada rede de preconceitos que se dissemina nos conselhos de classe, nas reuniões de professores, nas conversas do recreio, nos encontros com os pais. Pouco a pouco, determinados alunos, que são numerosos no conjunto das escolas, vão ficando de fora, vão sendo rotulados com marcas invisíveis, vão sendo considerados inaptos, incapazes, inoportunos... Se usássemos a metáfora de um trem para pensar a escola, esses seriam aqueles que viajam sentados nos últimos vagões, que, aos poucos, vão descarrilhando.

Os estudos de Abramovay (2004), já citados anteriormente, demonstram, ainda, que os sentimentos de não-pertencimento e de exclusão social, vividos pelos alunos, podem estar associados tanto à violência fora da escola, quanto à violência na escola e contra a escola. A fragilidade do diálogo entre escola e comunidade pode ser apontada como uma das principais causas de fenômenos como a rebeldia frente às normas escolares; os altos índices de fracasso escolar; pichações e depredações de prédios escolares; atitudes desrespeitosas no convívio escolar e a apatia dos alunos.

A dimensão propositiva que anima o debate acerca da Educação Integral pretende instigar para o reencantamento dos fazeres escolares em seu cotidiano e para a reinvenção do olhar em relação a todos e a cada um dos estudantes.

Tempos e Espaços da Educação Integral

A promoção do projeto de Educação Integral, enraizado no projeto políticopedagógico da escola, pressupõe o diálogo com a comunidade, de modo a favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos e, no sentido dessa lógica, há pelo menos duas posições, à primeira vista díspares, mas que podem, inclusive, complementarem-se.

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação. Em outras palavras, a escola – por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens.

Todavia, a discussão sobre os princípios da Educação Integral, pode, também, seguir outros caminhos. Cesar Coll (1999) ao tratar do tema na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras, incita a abertura de um processo de

reflexão e de debate público que conduza ao estabelecimento de um novo contrato social na educação, um contrato que estabeleça claramente as obrigações e responsabilidades dos diferentes agentes sociais que atuam, de fato, como agentes educativos. Nessa perspectiva, entende-se que não se trata de afirmar a centralidade da escola em termos de sediar, exclusivamente, as ações e atividades que envolvem a Educação Integral.

Essa reflexão remete novamente a Torres, quando afirma que, em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento.

Nesse processo de aprender, o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola.

A esse respeito, podemos dizer que a ampliação do tempo na Educação Integral tem sido alvo de debates sobre a maior permanência das crianças e jovens, seja no espaço escolar, seja na perspectiva da cidade como espaço educativo. Nas experiências de Educação Integral conhecidas, podemos perceber que as concepções que orientam as ações e espaços são muito variadas em relação aos objetivos, à organização, ao tipo de atividade proposta, assim como às próprias denominações contraturno, turno inverso, turno contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, entre outros.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados.

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.

Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as

dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação.

Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto políticopedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola.

Formação de Educadores na Perspectiva da Educação Integral

A ideia de que o ofício de professor também pode ser entendido como uma arte pode aprimorar o processo interativo de ensinar e de aprender, tal como define Stenhouse:

Dizer que o ensino é uma arte não significa que os professores nasçam e que não se façam. Ao contrário, os artistas aprendem e trabalham extraordinariamente para isso, mas aprendem por meio da prática crítica de sua arte.

Nesse sentido, educador é aquele que reinventa a relação com o mundo, que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidade e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão.

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola comunidades indígenas e quilombolas. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas.

Em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no bairro e na cidade, por meio do uso dos equipamentos públicos e das práticas universitárias. A atuação dos profissionais da educação não se deve limitar aos espaços tradicionais da escola e, nesse sentido, ganha relevância a valorização do trabalho e da cultura como princípios educativos.

A organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica. Esse contexto pode fortalecer as iniciativas que emergem das escolas e de suas comunidades por evidenciar a necessidade da proposição do projeto políticopedagógico, com a participação dos integrantes do

Conselho Escolar. É importante reconhecer o desempenho de funções específicas nessa proposição. O coordenador pedagógico assume o papel de articulador da relação entre a escola e a comunidade, na proposição dos projetos políticopedagógicos que se identificam como democráticos. Essa identificação se manifesta, de modo privilegiado, nos debates acadêmicos por meio da busca de superação dos reducionismos técnicos ou políticos, da proposição de um novo modo de vivenciar as dimensões administrativa e pedagógica no planejamento da educação e do incentivo ao protagonismo da população usuária (estudantes, pais e comunidades).

Contextualizado nos objetivos e metas gerais que caracterizam a atuação sistêmica, o projeto pedagógico deve preocupar-se com o planejamento das atividades cotidianas da escola; deve prever as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade por meio da visita a museus, parques, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras e deve, ainda, estimular a participação de colaboradores da comunidade em atividades pedagógicas extraclasse, sob a supervisão dos profissionais da educação. Outros aspectos importantes referem-se à definição dos critérios para avaliação sistemática do planejado e do realizado, à previsão da formação continuada dos educadores, enfim, a tudo aquilo que diz respeito à promoção do aprendizado e bem-estar dos atores escolares.

Esses pressupostos para a qualidade social da escola de tempo integral, já aplicados em alguns sistemas de ensino de forma bastante satisfatória, trazem consigo um outro requisito indispensável: a democratização da gestão. O projeto políticopedagógico tem por princípio superar a recorrente divisão social do trabalho e as práticas autoritárias existentes na escola. Nesse sentido, cabe às direções potencializar a participação social: dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis, das associações de pais, de moradores, dentre outros grupos constituídos na comunidade que queiram participar, solidariamente, do projeto escolar, bem como conselhos de idosos, de mulheres, os movimentos negros, de artistas e outros. No que concerne a um projeto de Educação Integral, o projeto políticopedagógico, pensado sob a lógica da vivência democrática, congrega sujeitos e agrega valores socioculturais bastante significativos à formação completa do aluno.

Visando à concretização de uma formação que leve em conta os pontos, anteriormente elencados, é preciso pensar em uma política que alcance novos patamares de inclusão, e uma consistente valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Também é necessário pensar na adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade.

Nesse sentido, para além do debate curricular dos cursos de graduação, a Educação Integral requer uma maior interação com os estudantes da pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano. A escola pautada pela Educação Integral representa um laboratório permanente desses futuros profissionais que, desde o início de seus cursos, passarão a manter intenso contato com as crianças e

com os como para o aprimoramento das instituições – básica e universitária – que poderão adequar seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo interrelacional.

Os funcionários da instituição escolar se inserem nesta nova filosofia, conforme jovens, numa troca de experiências úteis para a formação e o trabalho de ambos, bem já propõe o Programa Profissionais, do Ministério da Educação, em parceria com os Sistemas Públicos de Ensino, de tal modo que a escola passa a reconhecer os diferentes agentes educadores que nela convivem e trabalham. De acordo com as negociações em curso entre o Ministério da Educação e o Movimento Sindical a expansão do referido Programa será feita por meio da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica que ofertará cursos em cinco áreas profissionalizantes: gestão, infraestrutura, multimeios didáticos, alimentação escolar e biblioteconomia.

A falta de isonomia entre as carreiras e os salários dos profissionais da educação, no território nacional, tem dificultado avanços na qualidade da educação.

A escola integral, de tempo integral, visa, acima de tudo, resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação dos serviços dos educadores – agentes públicos –, com os quais o Estado Brasileiro possui imensa dívida a ser honrada para o bem comum da nação. Esse débito histórico se concentra, sobretudo, na valorização e no reconhecimento da profissão, na perspectiva de tornar a carreira atrativa aos jovens, em melhorar as condições de saúde e trabalho, enfim, em evidenciar a importância social dos educadores.

A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas e de avaliação de organização da vida escolar. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, lazer, assistência social, inclusão digital, meio ambiente, ciência e tecnologia, dentre outras.

Os trabalhadores em Educação no contexto da Educação Integral

Uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação. Também pressupõe adequação dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade. A participação dos trabalhadores em educação no debate para formular uma proposta de Educação Integral, com base em tais pressupostos, é marcada pelas negociações para regulamentar o Piso Salarial Nacional Profissional, bem como

pela mobilização nacional para que o piso seja operacionalizado. O incremento no financiamento da educação e a ampliação dos investimentos públicos em educação, são fundamentais para realizar a valorização dos profissionais da educação e para a qualidade da educação.

As diferentes etapas e modalidades de ensino ensinam, cada uma, olhares e projetos diferentes e representam demandas que se complexificam no âmbito da Escola de Educação Integral em tempo integral, segundo as inter-relações e interdisciplinaridades pertinentes ao currículo e ao projeto político pedagógico. Na concepção de Santos (2008), a distribuição do tempo pedagógico é marcada pela organização de períodos fixos para disciplinas, controlada pela administração e pelo professor, tal organização deve ser superada. Desse modo, a Educação Integral, por estar implicada na mudança da rotina escolar, por meio da reestruturação do tempo pedagógico, evidencia o currículo em consonância com o referencial teórico que fundamenta o projeto da escola, e é enriquecida com as concepções da comunidade escolar.

Dentre as características institucionais do contexto de formulação de uma Política de Educação Integral, destaca-se o reconhecimento da importância da construção do Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, no âmbito do Conselho Técnico-científico da Educação Básica da CAPES. Esse Sistema será de imensa relevância para orientar os novos currículos acadêmicos, para aferir a qualidade dos cursos de pedagogia e das licenciaturas ofertadas nas redes públicas e privadas, e para orientar o ingresso dos profissionais do magistério nas redes públicas, seja através da revisão dos estágios acadêmicos – dentro da concepção de interatividade permanente entre universidade e escola básica – seja por meio da reestruturação dos estágios probatórios, de modo a conferir-lhes maior potencial de avaliação do educador e da contraprestação dos sistemas e redes de ensino. Outra possibilidade a ser debatida, refere-se à constituição da rede de instituições de educação superior para formação dos profissionais da educação, credenciada pelo MEC.

Os sistemas de ensino poderão ampliar a prática da gestão democrática ao promover a participação social nos Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais), bem como realizar eleição para diretores de escola, observadas as prerrogativas de autonomia administrativa.

A prática da gestão democrática, todavia, não se confunde com autonomia indiscriminada e à revelia dos sistemas. Trata-se de compartilhar responsabilidades e tarefas, conferindo à escola a possibilidade de criar sua identidade sem, necessariamente, precisar emoldurar-se ao cartesianismo das políticas de cunho global. Ao possibilitar esta forma de organização, o sistema pode e deve cobrar contrapartidas sobre os resultados, os quais também deverão observar, para o bem comum, critérios de elaboração democráticos.

Poder Público: O Papel Indutor do Estado

Na tessitura legal que sustenta a possibilidade de efetivação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, dois princípios fundamentais com relação à educação pre-