



CÓD: SL-104MA-22
7908433221845

CAMPINAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
ESTADO DE SÃO PAULO – SP

Orientador Pedagógico

EDITAL Nº 02/2022

Língua Portuguesa

1.	Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários)	9
2.	Sinônimos e antônimos. Sentido próprio e figurado das palavras	23
3.	Pontuação	24
4.	Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem	26
5.	Concordância verbal e nominal	30
6.	Regência verbal e nominal	31
7.	Colocação pronominal	32
8.	Crase	32

Conhecimentos Específicos Orientador Pedagógico

1.	Fundamentos filosóficos, socioculturais, psicológicos e pedagógicos da Educação: Relação entre Sociedade, Escola, Conhecimento e Qualidade de Vida. Relações entre educação, desigualdade social e cidadania. Visões da função social da escola e respectivas implicações educacionais	37
2.	Princípios, normas legais e diretrizes curriculares da Educação Básica	42
3.	A educação na perspectiva de Paulo Freire	82
4.	A construção coletiva do Projeto político-pedagógico voltado para o desenvolvimento humano do educando e para seu processo de aprendizagem: fundamentos, planejamento, implementação e avaliação de suas ações	82
5.	O Projeto político-pedagógico como orientador das ações educacionais, da proposta curricular e dos projetos de ensino-aprendizagem na perspectiva do pensar e fazer com o outro (sejam elas, crianças, famílias e demais educadores), que contemple o movimento de planejar, registrar, avaliar e replanejar	91
6.	O processo ensino-aprendizagem: concepções e teorias da aprendizagem e de avaliação. As diferentes tendências pedagógicas no Brasil. A interação pedagógica na sala de aula: o aluno, o professor, os tempos, os espaços e os conteúdos escolares	93
7.	As concepções de organização e gestão escolar. A concepção de gestão democrática envolvendo a participação de todos os profissionais que atuam na escola e a da comunidade dessa unidade de ensino	96
8.	O currículo: diferentes concepções e respectivas implicações para a construção e reconstrução da proposta pedagógica da escola. A concepção de currículo como um conjunto de práticas, culturais que reúne saberes, conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos, além das relações interpessoais vividas no cotidiano das unidades educacionais. Currículo e diversidade cultural. Desenvolvimento de currículo e dimensões da avaliação: a práxis avaliativa do ensinar e aprender	104
9.	Relação entre Conhecimento e Vida: o processo de construção e reconstrução curricular coerente com a concepção interdisciplinar do conhecimento, com a abordagem pedagógica transversal de conteúdos e com as novas tecnologias da informação e da comunicação	115
10.	A ação da orientação ou coordenação pedagógica em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, em relação aos organismos coletivos da escola e à participação da família	120
11.	Gestão do trabalho pedagógico coletivo, com vistas à construção e reconstrução da proposta pedagógica da escola e à formação continuada dos professores	120

Conhecimentos Pedagógicos e Legislação

1.	Princípios, normas legais e diretrizes curriculares da Educação Básica. BRASIL	127
2.	Constituição da República Federativa do Brasil – Artigos 205 a 214.	127
3.	BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.	130
4.	BRASIL. Lei Federal nº 9.394/1996 e alterações – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.	167
5.	BRASIL. Lei Federal nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação.	182
6.	BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010, 72p.	197
7.	BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva–MEC/2008.	197
8.	BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.	201
9.	BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/2001- Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.	226
10.	BRASIL. Parecer CNE/CP nº 03/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	239
11.	BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	247
12.	BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22/2009 – Diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. .	256

ÍNDICE

13. BRASIL.Parecer CNE/CEB nº 06/2010 - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. EJA	258
14. BRASIL.Parecer CNE/CEB nº 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	272
15. BRASIL.Parecer CNE/CEB nº 11/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.	299
16. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 01/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.....	314
17. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.....	317
18. BRASIL.Resolução CNE/CP nº 01/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	319
19. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	320
20. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 05/2009 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	323
21. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 03/2010 - Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.	327
22. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 04/2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	329
23. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 07/2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.	338
24. CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2013	345
25. CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Campinas, SP, 2013	345
26. CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais. Campinas, SP, 2013	345
27. CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais (2 ^a ed.) Campinas, SP,2015....	345
28. Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Iniciais: subsídios à prática educativa: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Campinas, SP, 2013.	345
29. Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais: subsídios à prática educativa: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Campinas, SP, 2013.	345
30. CAMPINAS. Caderno Curricular temático: Ações Educacionais em Movimento – Vol I – Espaços e Tempos na Educação das Crianças.	345
31. CAMPINAS. Caderno curricular temático: narrativas sobre educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas [livro eletrônico]: tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento - Prefeitura Municipal de Campinas, Sec- retaria Municipal de Educação. -- 1. ed. -- Campinas, SP : PM/Campinas, 2020.	345
32. Caderno Curricular Temático: Ações Educacionais em Movimento – Vol II – As relações étnico-raciais Afro-brasileiras.....	346
33. Caderno curricular temático [recurso eletrônico] : educação básica : ações educacionais em movimento : arte, música e educação : tudo é coisa musical... / Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. – Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2021.	346
34. Caderno CurricularTemático: Ações Educacionais em Movimento – Vol. V – Educação Integral – Parte 1.....	346
35. Caderno Curricular Temático Vol VI – Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (PESCO) – Parte 1.....	346
36. Caderno Curricular Temático Vol VI – Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (PESCO) – Parte 2.....	346
37. Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública – Vol 1.	346
38. Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública – Vol 2.	346

Bibliografia

1. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria de Souza (org.) O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 4 ^a Ed. São Paulo. Loyola, 2005.	351
2. BONAMINO, Alicia & SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/ na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, p.373-388, abr. /jun. 2012.	354
3. BONDIOLI, Ana. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.....	354
4. BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto político-pedagógico e a Gestão da escola. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. 27 ^a Ed.. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 37-52.	356
5. CHRISPINO, Álvaro. Gestão do Conflito Escolar: Da Classificação dos Conflitos aos Modelos de Mediação. In Revista Ensaio: aval. pol. públ. educ. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.	357
6. COLL, Cesar; Carlos Monereo e colaboradores. Psicologia da Educação Virtual - Aprender e Ensinar com Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre. Artmed, 2010. Parte IV: Cap. 14 a 17.	358
7. CORTELLA, Mario Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora, 1995.	359
8. DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Capítulos: 3, 5 e 8. 6 ^a Ed.. São Paulo. Cortez, 2001.	360
9. FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a Paz. São Paulo: Verus, 2005.	370
10. FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1991. Coleção Polêmicas do nosso tempo – volume 4. 26 ^a Ed.	372
11. FREIRE, Paulo. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.	373

ÍNDICE

12. FERNANDES, C. O. E FREITAS, L.C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 373
13. IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza*. 3^a Ed. São Paulo. Cortez, 2002. 374
14. LA TAILLE, Yves de. *O erro na perspectiva piagetiana*. In AQUINO, Julio Groppa (org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. 376
15. LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Porto Alegre. Alternativa, 2001. 378
16. LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário*. 1^a Ed. Porto Alegre. Artmed, 2002. 379
17. LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. 383
18. LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17^a Ed.. São Paulo. Cortez, 2005. 384
19. MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). *Pensando e fazendo Educação de qualidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2001. 390
20. MACHADO, Rosângela. *Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas*. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 2009. 393
21. MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 13^a Ed.. São Paulo. Bertrand Brasil, 2007. 393
22. OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, nº 12, p. 59 – 73,1999. 395
23. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. 398
24. MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. *Gestão na educação infantil: cenários do cotidiano*. São Paulo: Edições Loyola, 2021. 400
25. PARO, Vitor Henrique. *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. 3 ed. Rev. - São Paulo: Cortez, 2021. 401
26. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et alii. *O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada*. São Paulo: Loyola, 2005. Cap. 1, 2, 4, 5 e 6. 402
27. RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. São Paulo. Ed Cortez, 2011. 402
28. SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editorada Unicamp, 2003. 404
29. VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico – Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 4^a Ed. São Paulo. Editora Libertad, 2002. 406
30. WEISZ, Telma com SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2^a Ed.. São Paulo. Ática, 2006. 406
31. ZUNINO, Delia Lerner de. *Matemática na Escola: Aqui e Agora*. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed,1995. 407
32. Bibliografia Complementar: CAPPELLETTI, Isabel (org.) *A Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas*. 2^a Ed. Campinas. Papirus, 2001. 409
33. CAPUCHO, Vera. *Diálogos com a educação em direitos humanos*. In *Educação de Jovens e Adultos, prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez editora, 2012: 1^a parte, p. 21-59. 409
34. CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo. Cortez Editora, 2002. 410
35. FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e comp.* 3^a Ed.. São Paulo. Cortez, 2002: 147-176 e p.295 -316. 415
36. FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2^a ed. São Paulo, Cortez editora, 1995. 416
37. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Ap. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas. Papirus, 2000. 416
38. PANIZZA, Mabel e cols. *Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais*. Porto Alegre: Ed Artmed, 2006. 418
39. PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1 e 3. 427
40. PERRENOUD, Phillippe. *Escola e cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 1, 3 e 4. 429
41. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *O projeto-político pedagógico: uma construção possível*. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008. 430
42. ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa – Como ensinar*. 1^a Ed. Porto Alegre. Artmed, 1998. 435

LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS (LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS)

Compreensão e interpretação de textos

Chegamos, agora, em um ponto muito importante para todo o seu estudo: a interpretação de textos. Desenvolver essa habilidade é essencial e pode ser um diferencial para a realização de uma boa prova de qualquer área do conhecimento.

Mas você sabe a diferença entre compreensão e interpretação?

A **compreensão** é quando você entende o que o texto diz de forma explícita, aquilo que está na superfície do texto.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Por meio dessa frase, podemos entender que houve um tempo que Jorge era infeliz, devido ao cigarro.

A **interpretação** é quando você entende o que está implícito, nas entrelinhas, aquilo que está de modo mais profundo no texto ou que faça com que você realize inferências.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Já compreendemos que Jorge era infeliz quando fumava, mas podemos interpretar que Jorge parou de fumar e que agora é feliz.

Percebeu a diferença?

Tipos de Linguagem

Existem três tipos de linguagem que precisamos saber para que facilite a interpretação de textos.

• **Linguagem Verbal** é aquela que utiliza somente palavras. Ela pode ser escrita ou oral.



- **Linguagem não-verbal** é aquela que utiliza somente imagens, fotos, gestos... não há presença de nenhuma palavra.



- **Linguagem Mista (ou híbrida)** é aquele que utiliza tanto as palavras quanto as imagens. Ou seja, é a junção da linguagem verbal com a não-verbal.



PROIBIDO FUMAR

Além de saber desses conceitos, é importante sabermos identificar quando um texto é baseado em outro. O nome que damos a este processo é intertextualidade.

Interpretação de Texto

Interpretar um texto quer dizer dar sentido, inferir, chegar a uma conclusão do que se lê. A interpretação é muito ligada ao subentendido. Sendo assim, ela trabalha com o que se pode deduzir de um texto.

A interpretação implica a mobilização dos conhecimentos prévios que cada pessoa possui antes da leitura de um determinado texto, pressupõe que a aquisição do novo conteúdo lido estabeleça uma relação com a informação já possuída, o que leva ao crescimento do conhecimento do leitor, e espera que haja uma apreciação pessoal e crítica sobre a análise do novo conteúdo lido, afetando de alguma forma o leitor.

Sendo assim, podemos dizer que existem diferentes tipos de leitura: uma leitura prévia, uma leitura seletiva, uma leitura analítica e, por fim, uma leitura interpretativa.

É muito importante que você:

- Assista os mais diferenciados jornais sobre a sua cidade, estado, país e mundo;
- Se possível, procure por jornais escritos para saber de notícias (e também da estrutura das palavras para dar opiniões);
- Leia livros sobre diversos temas para sugar informações ortográficas, gramaticais e interpretativas;
- Procure estar sempre informado sobre os assuntos mais polêmicos;
- Procure debater ou conversar com diversas pessoas sobre qualquer tema para presenciar opiniões diversas das suas.

Dicas para interpretar um texto:

- Leia lentamente o texto todo.

No primeiro contato com o texto, o mais importante é tentar compreender o sentido global do texto e identificar o seu objetivo.

- Releia o texto quantas vezes forem necessárias.

Assim, será mais fácil identificar as ideias principais de cada parágrafo e compreender o desenvolvimento do texto.

- Sublinhe as ideias mais importantes.

Sublinhar apenas quando já se tiver uma boa noção da ideia principal e das ideias secundárias do texto.

- Separe fatos de opiniões.

O leitor precisa separar o que é um fato (verdadeiro, objetivo e comprovável) do que é uma opinião (pessoal, tendenciosa e mutável).

- Retorne ao texto sempre que necessário.

Além disso, é importante entender com cuidado e atenção os enunciados das questões.

- Reescreva o conteúdo lido.

Para uma melhor compreensão, podem ser feitos resumos, tópicos ou esquemas.

Além dessas dicas importantes, você também pode grifar palavras novas, e procurar seu significado para aumentar seu vocabulário, fazer atividades como caça-palavras, ou cruzadinhas são uma distração, mas também um aprendizado.

Não se esqueça, além da prática da leitura aprimorar a compreensão do texto e ajudar a aprovação, ela também estimula nossa imaginação, distrai, relaxa, informa, educa, atualiza, melhora nosso foco, cria perspectivas, nos torna reflexivos, pensantes, além de melhorar nossa habilidade de fala, de escrita e de memória.

Um texto para ser compreendido deve apresentar ideias seletas e organizadas, através dos parágrafos que é composto pela ideia central, argumentação e/ou desenvolvimento e a conclusão do texto.

O primeiro objetivo de uma interpretação de um texto é a identificação de sua ideia principal. A partir daí, localizam-se as ideias secundárias, ou fundamentações, as argumentações, ou explicações, que levem ao esclarecimento das questões apresentadas na prova.

Compreendido tudo isso, interpretar significa extrair um significado. Ou seja, a ideia está lá, às vezes escondida, e por isso o candidato só precisa entendê-la – e não a complementar com algum valor individual. Portanto, apegue-se tão somente ao texto, e nunca extrapole a visão dele.

IDENTIFICANDO O TEMA DE UM TEXTO

O tema é a ideia principal do texto. É com base nessa ideia principal que o texto será desenvolvido. Para que você consiga identificar o tema de um texto, é necessário relacionar as diferentes informações de forma a construir o seu sentido global, ou seja, você precisa relacionar as múltiplas partes que compõem um todo significativo, que é o texto.

Em muitas situações, por exemplo, você foi estimulado a ler um texto por sentir-se atraído pela temática resumida no título. Pois o título cumpre uma função importante: antecipar informações sobre o assunto que será tratado no texto.

Em outras situações, você pode ter abandonado a leitura porque achou o título pouco atraente ou, ao contrário, sentiu-se atraído pelo título de um livro ou de um filme, por exemplo. É muito comum as pessoas se interessarem por temáticas diferentes, dependendo do sexo, da idade, escolaridade, profissão, preferências pessoais e experiência de mundo, entre outros fatores.

Mas, sobre que tema você gosta de ler? Esportes, namoro, sexualidade, tecnologia, ciências, jogos, novelas, moda, cuidados com o corpo? Perceba, portanto, que as temáticas são praticamente infinitas e saber reconhecer o tema de um texto é condição essencial para se tornar um leitor hábil. Vamos, então, começar nossos estudos?

Propomos, inicialmente, que você acompanhe um exercício bem simples, que, intuitivamente, todo leitor faz ao ler um texto: reconhecer o seu tema. Vamos ler o texto a seguir?

CACHORROS

Os zoólogos acreditam que o cachorro se originou de uma espécie de lobo que vivia na Ásia. Depois os cães se juntaram aos seres humanos e se espalharam por quase todo o mundo. Essa amizade começou há uns 12 mil anos, no tempo em que as pessoas precisavam caçar para se alimentar. Os cachorros perceberam que, se não atacassem os humanos, podiam ficar perto deles e comer a comida que sobrava. Já os homens descobriram que os cachorros podiam ajudar a caçar, a cuidar de rebanhos e a tomar conta da casa, além de serem ótimos companheiros. Um colaborava com o outro e a parceria deu certo.

Ao ler apenas o título "Cachorros", você deduziu sobre o possível assunto abordado no texto. Embora você imagine que o texto vai falar sobre cães, você ainda não sabia exatamente o que ele falaria sobre cães. Repare que temos várias informações ao longo do texto: a hipótese dos zoólogos sobre a origem dos cães, a associação entre eles e os seres humanos, a disseminação dos cães pelo mundo, as vantagens da convivência entre cães e homens.

As informações que se relacionam com o tema chamamos de subtemas (ou ideias secundárias). Essas informações se integram, ou seja, todas elas caminham no sentido de estabelecer uma unidade de sentido. Portanto, pense: sobre o que exatamente esse texto fala? Qual seu assunto, qual seu tema? Certamente você chegou à conclusão de que o texto fala sobre a relação entre homens e cães. Se foi isso que você pensou, parabéns! Isso significa que você foi capaz de identificar o tema do texto!

Fonte: <https://portuguesrapido.com/tema-ideia-central-e-ideias-secundarias/>

IDENTIFICAÇÃO DE EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS

Ironia

Ironia é o recurso pelo qual o emissor diz o contrário do que está pensando ou sentindo (ou por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem).

A ironia consiste na utilização de determinada palavra ou expressão que, em um outro contexto diferente do usual, ganha um novo sentido, gerando um efeito de humor.

Exemplo:



Na construção de um texto, ela pode aparecer em três modos: ironia verbal, ironia de situação e ironia dramática (ou satírica).

Ironia verbal

Ocorre quando se diz algo pretendendo expressar outro significado, normalmente oposto ao sentido literal. A expressão e a intenção são diferentes.

Exemplo: Você foi tão bem na prova! Tirou um zero incrível!

Ironia de situação

A intenção e resultado da ação não estão alinhados, ou seja, o resultado é contrário ao que se espera ou que se planeja.

Exemplo: Quando num texto literário uma personagem planeja uma ação, mas os resultados não saem como o esperado. No livro "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, a personagem título tem obsessão por ficar conhecida. Ao longo da vida, tenta de muitas maneiras alcançar a notoriedade sem sucesso. Após a morte, a personagem se torna conhecida. A ironia é que planejou ficar famoso antes de morrer e se tornou famoso após a morte.

Ironia dramática (ou satírica)

A ironia dramática é um dos efeitos de sentido que ocorre nos textos literários quando a personagem tem a consciência de que suas ações não serão bem-sucedidas ou que está entrando por um caminho ruim, mas o leitor já tem essa consciência.

Exemplo: Em livros com narrador onisciente, que sabe tudo o que se passa na história com todas as personagens, é mais fácil aparecer esse tipo de ironia. A peça como Romeu e Julieta, por exemplo, se inicia com a fala que relata que os protagonistas da história irão morrer em decorrência do seu amor. As personagens agem ao longo da peça esperando conseguir atingir seus objetivos, mas a plateia já sabe que eles não serão bem-sucedidos.

Humor

Nesse caso, é muito comum a utilização de situações que pareçam cômicas ou surpreendentes para provocar o efeito de humor.

Situações cômicas ou potencialmente humorísticas compartilham da característica do efeito surpresa. O humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa situação.

Há diversas situações em que o humor pode aparecer. Há as tirinhas e charges, que aliam texto e imagem para criar efeito cômico; há anedotas ou pequenos contos; e há as crônicas, frequentemente acessadas como forma de gerar o riso.

Os textos com finalidade humorística podem ser divididos em quatro categorias: anedotas, cartuns, tiras e charges.

Exemplo:

INTERVENÇÃO MILITAR



ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DO TEXTO SEGUNDO O GÊNERO EM QUE SE INSCREVE

Compreender um texto trata da análise e decodificação do que de fato está escrito, seja das frases ou das ideias presentes. Interpretar um texto, está ligado às conclusões que se pode chegar ao conectar as ideias do texto com a realidade. Interpretação trabalha com a subjetividade, com o que se entendeu sobre o texto.

Interpretar um texto permite a compreensão de todo e qualquer texto ou discurso e se amplia no entendimento da sua ideia principal. Compreender relações semânticas é uma competência imprescindível no mercado de trabalho e nos estudos.

Quando não se sabe interpretar corretamente um texto pode-se criar vários problemas, afetando não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal.

da educação, não apenas acrescenta a dimensão ética em suas ações cotidianas como também realiza, por excelência, uma atividade essencialmente ética. O professor, enquanto professor e profissional enfrenta a questão ética no que concerne ao ato humano de ensinar e orientar o educando e também no que se refere às normas específicas do exercício da profissão.

Vivemos hoje uma situação caótica, de desordem, em que a hipocrisia tem dado o tom de uma perversão hedionda e cruel tanto no plano da realidade como no plano dos discursos? Vivemos uma crise ética? ou melhor, a ética está em crise? Os paradigmas que norteiam a sociedade capitalista transformam valores consagrados que paulatinamente foram superados por interesses de mercado que contradizem os direitos fundamentais do ser humano e do bem comum.

A situação é contraditória, pois se por um lado ainda não se tem uma resposta definitiva ao melhor e mais adequado modo de agir e nem tão pouco sobre os valores que devem determinar um padrão de comportamento que deve ser seguido por todos os seres humanos, por outro lado, mesmo com a consciência dessa ambiguidade, há sempre uma tentativa de se resolver os problemas éticos, que atinge uma voracidade incontrolável na sociedade da qual fazemos parte.

Neste contexto, vale ressaltar que a crise ética é universal, ou seja, atinge a todos os homens, uma vez que a ética é inerente à vida humana. Nenhum ser humano pode ver-se livre da necessidade constante de escolher, de decidir, de agir de forma prudente no contexto social em que vive.

Neste sentido, ao realizar estas escolhas e agir de forma prudente é no discurso racional que aparentemente a crise ética encontra solução. Todavia, por mais que se fale sobre os valores éticos, estes se encontram muito aquém e bem além do conhecimento do bem e do mal, do valor e do não valor, do dever e do não dever. Entretanto, a impossibilidade de definir a ética em uma linguagem científica e objetiva não exime-nos da aceitação de sua existência.

O ethos, no sentido grego, como a casa do homem, como conjunto de costumes e padrões de comportamentos é anterior à explicação racional. Tendo a sua existência assegurada, é neste momento que a razão aparece e que surge a crise ética, pois do ponto de vista histórico a ética seguiu o destino da razão. A razão determinou o que é ético e não ético.

O conflito ético então se realiza nas ações cotidianas, em que o ético se impõe como normativo e não por argumentos racionais, concretizando-se apenas como força e virtude e não como conhecimento, como discurso reflexivo. A ética é muito mais do que normas práticas: é a origem da norma, que supõe a boa conduta das ações. A ética está naturalmente presente nas condutas humanas, entretanto, não pode ser reduzido a normas que se destinam a adequar a ação humana ao contexto, à situação.

Assim, em se tratando do professor, podemos estabelecer dois níveis de postura ética: enquanto professor, cuja função é conduzir, influenciar, e decidir sobre a conduta do outro e enquanto profissional que tem por tarefa ensinar, treinar e habilitar outros a exercerem determinadas profissões. Entretanto, de um modo ou de outro, seja na dimensão política, ou pedagógica, por ser ação e processo antes de resultado, a prática docente inevitavelmente está implicada em uma dimensão ética.

No campo científico, o professor, ao buscar os fundamentos de sua prática profissional nas metodologias, enfrenta o problema das relações entre a ciência e a ética, pois todo o fazer científico, o processo de ensino e aprendizagem do fazer científ-

ico apresenta uma dimensão ética, uma vez que o ensino não envolve apenas conhecimentos acumulados ao longo das gerações, envolve também a aplicação desse conhecimento, implicando em valorização e em decisão.

Assim, o comportamento científico do professor requer maneiras de agir, regras e costumes que refletem ou colidem com a moral e a ideologia dominante.

Neste sentido, é possível considerar alguns aspectos, como não haver diferenças entre teoria e ação, ou seja, com as questões científicas e as metodologias que o orienta a ensinar. O agir do professor deve ser coerente com o seu falar, com o seu discursar. Tal defesa está alicerçada no pressuposto de que deve haver na prática do professor uma coerência entre teoria e ação, entre o discurso e o fazer, não podendo haver contradições, sob pena de falsificar o que se pretende ensinar, como certamente vem acontecendo em nossas escolas.

Conclui-se então que a formação ética é um elemento imprescindível quando se fala em qualidade das relações na escola, e neste sentido devemos privilegiar na formação profissional discussões sobre o comportamento do profissional docente, pois o comportamento ético é a condição essencial para a construção de um bom profissional que vai relacionar-se com o outro homem em seu ofício de professor.

Tenho percebido que o Brasil vem passando por diversas transformações nos âmbitos social, político e econômico. Nesse sentido, a escola não pode se omitir do seu imprescindível compromisso no rumo das mudanças. Isso significa, em linhas gerais, priorizar a construção da cidadania através da análise, reflexão e compreensão das diferentes facetas da conjuntura histórico-social atual.

Dentro desse contexto, a cidadania, conforme expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais, é: "o eixo vertebrado da educação escolar". Como concretizar então a construção da cidadania sem falar em ética, em posicionamento ético?

Aí é que está o X da questão, pois nunca a palavra ética foi tão comentada quanto nos últimos tempos. Para se ter uma ideia, é comum ouvir inúmeras declarações sobre a ética na Medicina, a ética no Senado, a ética na profissão, a ética na religião, a ética na Polícia, a ética na guerra, a ética, a ética, a ética...

Ela está na boca de todo mundo, com muitas conotações e em diferentes situações, mas todas carregam a singularidade do posicionamento frente a determinadas condições. Mas isso é relativo porque pressupõe julgamento de valor, posicionamento diante do que é certo ou errado, e, convenhamos, o que pode ser certo para uns não significa que será para os outros, não é?

Voltando para a sala de aula, como é mesmo que o professor faz para ser ético? O que é ter um posicionamento ético na sala de aula? Em que medida podemos afirmar que o professor tem ou não uma postura ética?

Diziam as velhas teorias que as crianças são tabulas rasas, onde o professor deve depositar conhecimentos, assim como um papel em branco que vai sendo colorido. Confesso que, antes de me deparar com minha primeira turma de crianças, um resquício desse pensamento povoava a minha mente e me fortalecia, pois pensava que seria importante ensinar crianças, ajudá-las a ter uma visão do mundo mais definido. Delicioso engano.

A primeira coisa que me aconteceu foi amor à primeira, segunda, terceira, quarta, inúmeras vistas. Cada dia uma experiência infinitamente sem igual. Não se tratava apenas de transmitir conhecimentos, mas de vivenciar momentos gostosos de troca de experiências, de aprender brincando, de compartilhar sentimentos verdadeiros, enfim, de viver.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Fui aprendendo a ver o mundo a partir do olhar dos meus alunos. Cada argumentação que era fomentada pelas crianças me encantava. Nossa sala de aula era um círculo mágico, onde um olhava para o outro de igual para igual.

Quem foi que mais aprendeu com esse processo? Não existe nada melhor que voltar a ser criança e, como criança, encontrar soluções plausíveis, inacreditáveis, inimagináveis, para todos os problemas.

Brincar de consertar o mundo é um exercício que todo mundo deve fazer por pôr em prática as suas convicções, a sua ética. Diante de minha realidade, da minha prática pedagógica, posso afirmar que nós, professores, devemos, podemos e precisamos ter sim uma postura ética, pois, se o objetivo maior da prática educativa e escolar é a construção da cidadania, então a postura ética do professor é a mola mestra que vai nortear o sucesso dela.

Através da reflexão, análise, oportunidade de diálogo, respeito à liberdade de escolha, reconhecimento da importância e individualidade de cada um, respeito ao próximo, é que estamos definindo uma ação pedagogicamente ética.

Isso não significa reinventar a roda, mas, sobretudo, não deixar de lado a complexidade que envolve as relações sociais que são estabelecidas no cotidiano.

É preciso atentar para o fato de que o professor é, geralmente, tido como exemplo ilibado, cuja intervenção produz mudanças de atitudes nas crianças e é aí que mora o perigo, pois a continuidade dessas intervenções vai, paulatinamente, ajudando ou não no processo de construção do conhecimento e vão favorecer ou não a aprendizagem e, portanto, um posicionamento ético diante de cada momento vivido.

(Por Cristiane Kuhm de Oliveira/Vicente Manuel/www.webartigos.com)

Compromisso ético e social

Ética é a “ciência da moral, que estuda os comportamentos morais do homem para com uma força metafísica e a sociedade, e tem como finalidade garantir a integridade de um grupo através do regimento da conduta dos seus membros, de acordo com princípios de conveniência geral”. Segundo Isabel Baptista, doutorada em filosofia da educação pela faculdade de letras da Universidade do Porto, a ética pode ser entendida ainda, como uma reflexão de caráter filosófico sobre os princípios e valores que devem orientar o ser humano - noções como o bem, o mal ou a justiça. Ainda segundo a autora, a moral significa “uma formalização de normas de conduta que terão de estar de acordo ou subordinadas àquilo que entendemos por valores éticos, obrigando no fundo, a considerar o primado da Ética sobre a Moral”.

A ética e moral no campo educacional devem ser entendidas como processo de reflexão e ação no que diz respeito à identidade do educador, bem como suas origens e o papel que vem atuando na educação e dentro das relações sociais ao longo do tempo. A definição de Aristóteles no campo da ética não se resume apenas na reflexão da virtude do bem e da obrigação, mas na discussão e na escolha. “Nós nos deliberamos e decidimos sobre tudo aquilo que, para ser e existir depende de nossa vontade e de nossa ação.” (Chauí, 2005, p.312).

Ética e a moral são indispensáveis para o desenvolvimento educacional e na construção do caráter do homem, diante das pressões decorrentes do modo de viver que a sociedade exige para a boa convivência, que são os valores éticos. O trabalho de trazer à tona a discussão sobre a ética e a moral como condição

da identidade do educador é um instrumento indispensável na conquista da valorização deste profissional e de um ambiente de trabalho salutar e amistoso.

A sociedade brasileira contemporânea tem enfrentado o problema de como educar para o respeito às diferenças e para o respeito a todos os seres humanos. Combatendo a violência, essa é uma das principais questões éticas. Atualmente são espantosos os casos de ações violentas e desrespeito nas escolas, agressões de todas as formas, além do uso de drogas, ameaças, descriminação, desrespeito aos professores e aos alunos.

Daí surge à questão, como a ética poderá nos auxiliar para a construção de uma educação contra a violência? O artigo 2º da LDB considera que, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, é finalidade da educação nacional o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 1º diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em várias esferas (família, convivência, trabalho, escola, movimento sociais e etc.). A educação voltada para a cidadania e os programas educacionais voltados para esse fim, e para que o homem possa se relacionar entre si se faz necessário a crença na tolerância, a marca do bom senso, da razão e da civilidade e ainda a crença na possibilidade de formar este homem ensinando-o a tolerância e a civilidade dentro do espaço e do tempo na escola.

Em nossos tempos, a LDB institui que a escola é um espaço de formação de cidadão, difusão de valores que inspirem cidadania e ética, mas não pressupõe que a escola, local onde esta formação acontece (ao menos parcialmente, como diz a lei), seja um espaço ético, operando por meios éticos que inspirem valores éticos.

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (2006), recomenda a proposta de uma prática educativa que reflita sobre o compromisso e a responsabilidade do educador, em relação à sala de aula, os limites da ética, do que é “ser ético”.

Na introdução do tema, Paulo Freire chama a atenção para o comportamento ético do professor, pautando nos saberes por ele propostos e que são imprescindíveis à prática educativa, e a obrigatoriedade de que o docente observe estas virtudes.

Em se tratando da prática pedagógica e a ética do docente, bem como as virtudes que o docente precisa apresentar como comportamento ético, precisam encontrar-se adequadas a um modelo de educação na sociedade.

Tem a ver com que diz respeito à guia da ação, fundada nos princípios do respeito da solidariedade e da justiça, na direção do bem coletivo.

Para impedir confusões entre à ética e a moral. Pode-se dizer que a ética se diferencia da moral por não possuir caráter normativo, ela tem um caráter reflexivo que possibilita que as ações morais possam ser julgadas com base em seus princípios como: o respeito, a justiça, a liberdade.

O respeito é princípio nuclear da ética – dele decorrem os outros. Respeitar implica, em primeiro lugar, o reconhecimento da presença do outro como semelhante, em sua humanidade. Contudo, para respeitar alguém é necessário antes de qualquer coisa admitir que esse alguém existe e reconhecer sua existência. Algo que parece fácil e simples, no entanto, guarda grandes complexidades. Muitas vezes passamos pelas pessoas sem reconhecê-las, não escutamos o que ela tem a nos dizer, falamos o que queremos sem sequer mostrar interesse no discurso do outro, os outros “eus” existentes no outro, tem ideias e sentimentos próprios deles.

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Não sou eu, mas são como eu e minha existência depende também do reconhecimento deles.

O educando no curso de sua trajetória rumo ao aprender, busca garantir o seu desenvolvimento. Todos os seres humanos têm o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento; e é em busca desse aprendizado significativo e do seu desenvolvimento que o educando dirige-se à escola, pública ou privada, com tudo pelo lugar que ocupa na prática educativa, o educador tem como compromisso ser solidário para com o educando, o que significa ensinar com eficiência para ele aprender bem e, por aprender bem, cresça.

O que consiste em uma prática educativa pautada por uma conduta ética centrada no atendimento das necessidades do educando como aprendiz dos mais variados conteúdos escolares. O que não significa de jeito algum, instruir teoricamente procedimentos éticos aos educando; como “ensinar lições de moral”; todavia praticar condutas éticas com eles, é no exercício profissional de educadores, próximo ao educando, que podemos agir junto com eles ao qual carece estar acordado nosso sentimento ético. Em vista a uma ação benfeitora, ou seja, afetuosa (o que significa “agir com o outro” no seu modo de ser e na sua necessidade).

A ideia de um código ético voltado para a educação vem despertar os educadores à verdadeira essência do bem, do fazer o bem e fazê-lo bem feito, os educadores precisam conhecer a ética para então passar a agir eticamente dentro e fora da sua profissão como um ser pensante e agente ativo na construção da cidadania.

(Por Nivea Maria Coutinho Soares e Deborah dos Santos)

Educação inclusiva

A educação brasileira tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, na perspectiva inclusiva. No entanto, compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo.

O esforço pela inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais no Brasil é a resposta para uma situação que perpetuava a segregação dessas pessoas e cerceava o seu pleno desenvolvimento. Até o início do século 21, o sistema educacional brasileiro abrigava dois tipos de serviços: a escola regular e a escola especial - ou o aluno frequentava uma, ou a outra. Na última década, nosso sistema escolar modificou-se com a proposta inclusiva e um único tipo de escola foi adotado: a regular, que acolhe todos os alunos, apresenta meios e recursos adequados e oferece apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem.

A Educação inclusiva comprehende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

Há, entretanto, necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica da escola como, por exemplo, a utilização de recursos e apoio especializados para garantir a aprendizagem de todos os alunos.

A Educação é um direito de todos e deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade. O respeito aos direitos e liberdades humanas, primeiro passo para a construção da cidadania, deve ser incentivado.

Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por este tipo de Educação

não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças.

Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005).

No Brasil, a regulamentação mais recente que norteia a organização do sistema educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Esse documento, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da Educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O PNE considera público alvo da Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva, educandos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades.

Se o aluno apresentar necessidade específica, decorrente de suas características ou condições, poderá requerer, além dos princípios comuns da Educação na diversidade, recursos diferenciados identificados como necessidades educacionais especiais (NEE). O estudante poderá beneficiar-se dos apoios de caráter especializado, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, no caso da deficiência visual e auditiva; mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, no caso da deficiência intelectual; adaptações do material e do ambiente físico, no caso da deficiência física; estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, no caso do transtorno global; ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdos para altas habilidades.

A Educação inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo) ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula.

Além de ser um direito, a Educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos. (MENDES, 2012).

s barreiras que podem impedir o acesso de alguns alunos ao ensino e à convivência estão relacionadas a diversos componentes e dimensões da escolarização. Ocorrem, também, impedimentos na ação dos educadores. Vejamos os principais pontos revelados na experiência com educadores no exercício da Educação inclusiva, para todos.

Educadores reconhecem, cada vez mais, a diversidade huma-

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

PRINCÍPIOS, NORMAS LEGAIS E DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezado Candidato, o tema acima supracitado, será abordado no decorrer da matéria

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – ARTIGOS 205 A 214

O Título VIII da Constituição cuida da Ordem Social, elencada em seus artigos 193 a 232.

Educação, Cultura e Desporto

Educação

A educação é tratada nos artigos 205 a 214, da Constituição. Constituindo-se em um direito de todos e um dever do Estado e da família, a educação visa ao desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Organização dos Sistemas de Ensino

Prevê o Art. 211, da CF, que: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

ENTE FEDERADO	ÂMBITO DE ATUAÇÃO (PRIORITÁRIA)
União	Ensino superior e técnico
Estados e DF	Ensino fundamental e médio
Municípios	Educação infantil e ensino fundamental

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;*
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*
- VII - garantia de padrão de qualidade.*

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

¹ <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Zf8RGtIpQiwJ>

<https://www.grancursosonline.com.br/download-demonstrativo/download-aula-pdf-demo/codigo/47mLWGgdrdc%253D+&c-d=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedeceão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no «caput» deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

§ 7º É vedado o uso dos recursos referidos no caput e nos §§ 5º e 6º deste artigo para pagamento de aposentadorias e de pensões. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no caput deste artigo e no inciso II do caput do art. 212-A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, bem como os recursos subvinculados aos fundos de que trata o art. 212-A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 9º A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

II - os fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do caput do art. 155, o inciso II do caput do art. 157, os incisos II, III e IV do caput do art. 158 e as alíneas "a" e "b" do inciso I e o inciso II do caput do art. 159 desta Constituição; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

III - os recursos referidos no inciso II do caput deste artigo serão distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial matriculados nas respectivas redes, nos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 desta Constituição, observadas as ponderações referidas na alínea "a" do inciso X do caput e no § 2º deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

IV - a União complementará os recursos dos fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

V - a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, distribuída da seguinte forma: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

a) 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos do inciso III do caput deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

b) no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), referido no inciso VI do caput deste artigo, não alcançar o mínimo definido nacionalmente; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

VI - o VAAT será calculado, na forma da lei de que trata o inciso X do caput deste artigo, com base nos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, acrescidos de outras receitas e de transferências vinculadas à educação, observado o disposto no § 1º e consideradas as matrículas nos termos do inciso III do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

VII - os recursos de que tratam os incisos II e IV do caput deste artigo serão aplicados pelos Estados e pelos Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 desta Constituição; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

VIII - a vinculação de recursos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 desta Constituição suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerados para os fins deste inciso os valores previstos no inciso V do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

IX - o disposto no caput do art. 160 desta Constituição aplica-se aos recursos referidos nos incisos II e IV do caput deste artigo, e seu descumprimento pela autoridade competente importará em crime de responsabilidade; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

X - a lei disporá, observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput e no § 1º do art. 208 e as metas pertinentes do plano nacional de educação, nos termos previstos no art. 214 desta Constituição, sobre: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

a) a organização dos fundos referidos no inciso I do caput deste artigo e a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino, observados as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

b) a forma de cálculo do VAAF decorrente do inciso III do caput deste artigo e do VAAT referido no inciso VI do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

c) a forma de cálculo para distribuição prevista na alínea "c" do inciso V do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

d) a transparência, o monitoramento, a fiscalização e o controle interno, externo e social dos fundos referidos no inciso I do caput deste artigo, assegurada a criação, a autonomia, a manutenção e a consolidação de conselhos de acompanhamento e controle social, admitida sua integração aos conselhos de educação; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

e) o conteúdo e a periodicidade da avaliação, por parte do órgão responsável, dos efeitos redistributivos, da melhoria dos indicadores educacionais e da ampliação do atendimento; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

XI - proporção não inferior a 70% (setenta por cento) de cada fundo referido no inciso I do caput deste artigo, excluídos os recursos de que trata a alínea "c" do inciso V do caput deste artigo, será destinada ao pagamento dos profissionais da educação básica em efetivo exercício, observado, em relação aos recursos previstos na alínea "b" do inciso V do caput deste artigo, o percentual mínimo de 15% (quinze por cento) para despesas de capital; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

XII - lei específica disporá sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

XIII - a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 desta Constituição para a complementação da União ao Fundeb, referida no inciso V do caput deste artigo, é vedada. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 1º O cálculo do VAAT, referido no inciso VI do caput deste artigo, deverá considerar, além dos recursos previstos no inciso II do caput deste artigo, pelo menos, as seguintes disponibilidades: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

I - receitas de Estados, do Distrito Federal e de Municípios vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino não integrantes dos fundos referidos no inciso I do caput deste artigo; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

II - cotas estaduais e municipais da arrecadação do salário-educação de que trata o § 6º do art. 212 desta Constituição; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

III - complementação da União transferida a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios nos termos da alínea "a" do inciso V do caput deste artigo. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

§ 2º Além das ponderações previstas na alínea "a" do inciso X do caput deste artigo, a lei definirá outras relativas ao nível socioeconômico dos educandos e aos indicadores de disponibilidade de recursos vinculados à educação e de potencial de arrecadação tributária de cada ente federado, bem como seus prazos de implementação. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

BIBLIOGRAFIA

**ALMEIDA, LAURINDA RAMALHO DE & PLACCO,
VERA MARIA DE SOUZA (ORG.) O COORDENADOR
PEDAGÓGICO E O ESPAÇO DA MUDANÇA. 4^a ED. SÃO
PAULO. LOYOLA, 2005**

O coordenador pedagógico e o espaço da mudança vem dar continuidade a O coordenador pedagógico e a educação continuada, de 1998, e O coordenador pedagógico e a formação docente, de 2000, textos carinhosamente batizados entre os coordenadores de, respectivamente, O coordenador 1 e O coordenador 2, daí ser o texto atual O coordenador 3.

Os textos aqui apresentados resultam ou de pesquisas realizadas para elaboração de dissertações e teses, ou de pesquisas para avaliação de projetos implementados na rede pública de ensino, ou ainda da reflexão sobre os não de trabalho e de prática pedagógica. Todos têm, no entanto, dois pontos em comum: a crença no trabalho da coordenação pedagógica e na necessidade da formação continuada e o interesse em partilhar com os colegas seus achados e suas expectativas.

O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola

Transformar significa ultrapassar o estabelecido, desmontar os antigos referenciais, adotar novas bases conceituais, construir outras modalidades de ação, ligando objetividade e subjetividade (Maria da Glória Pimentel – anotações de palestra – 1999).

Cada época se impõe e nos desafios diante dos quais nos sentimos, muitas vezes, despreparados. No século que findou, constatamos a todo momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar. Temos aqui um dos motivos pelos quais a mudança tem sido um tema recorrente para os educadores.

Quem deve educar este homem e como fazê-lo no atual contexto que se configura, assumindo-se como sujeitos e objeto dessas mudanças? E que espécie de mudanças são essas? Para onde se dirigem?

Falo aqui do compromisso com a formação do homem transformador, aquele capaz de analisar criticamente a realidade, desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, superador dos determinantes geradores de exclusão.

A escola, espaço originário da atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura. Os movimentos de reprodução e transformação são simultâneos. As práticas dos educadores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Desvendar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação.

¹ Fonte: www.meuartigo.brasilescola.uol.com.br/ / www.gestaoescolar.org.br/ / Por Gustavo Heidrich / Cinthia Rodrigues / Vanessa C. Bulgraen

Essas posições permitem-nos afirmar que as inovações, no campo educacional, seja no âmbito das idéias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto serão elas, professores, coordenadores e de mais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. Com isso quero dizer que as transformações em questão são um trabalho de autoria e de co-autoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Levar os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura é, a meu ver, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora.

Uma experiência de formação continuada em serviço As preocupações acima levantadas e a crença de que o coordenador pode ser um dos agentes de transformação por meio da escola direcionaram meu trabalho de pesquisa, que buscou responder quais seriam as ações do coordenador, com o professor, capazes de desencadear um processo de mudança.

O trabalho foi realizado com um grupo de professores do ensino médio, num processo de formação continuada, durante o qual os professores vivenciaram a implantação de uma prática curricular inovadora, denominada “projetos interdisciplinares”. Foi possível encontrar algumas repostas que se configuraram como conclusões, não-definitivas, para tais interrogações.

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, medianamente a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa é uma maneira de garantir que os atores, de suas diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos –, apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola.

BIBLIOGRAFIA

Assim, as mudanças são significativas para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola. A ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política (Placco, 1994:18) desse profissional e se concretizam em sua atuação. Esses aspectos estão em constante relação/interação prática. A esse movimento, que ocorre de maneira crítica e simultânea produzindo a compreensão do fenômeno educativo, Placco (1994) denomina sincronicidade. Esse processo dinâmico é o responsável pela mediação da ação pedagógica, e para que essa mediação alcance as metas definidas, ou seja, assuma a práxis e sua transformação, "a sincronicidade deve ser vivida num processo consciente e crítico" (Placco, 1994:19). Temos então a sincronicidade consciente mediando a prática do professor e o processo de formação mediando a transformação do professor, da escola e da educação, residindo aí algumas possibilidades transformadoras, as quais descrevo como contribuição para o trabalho de coordenadores que buscam atuar como mediadores das mudanças da prática dos professores e acabam se transformando também.

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-intelectuais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada. O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce portanto a consciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações.

Os processos de formação continuada, da mesma maneira que a prática docente não acontecem numa única direção, contemplando uma única dimensão. O que pode acontecer é que, em determinadas ocasiões e/ou contextos, privilegiem-se um desses aspectos. Placco e Silva (1999) apontam para algumas dimensões possíveis de formar: dimensão técnico-

-científica, dimensão da formação continuada, dimensão do trabalho coletivo, dimensão dos saberes para ensinar, dimensão crítico-reflexivo e dimensão avaliativa.

Ações/atitudes do coordenador desencadeadoras de um processo de mudança

Sinalizo algumas ações/atitudes do coordenador capazes de desencadear mudanças no professor, as quais foram definidas a partir dos limites e possibilidades apontados em minha pesquisa (Orsolon, 2000). São ações/atitudes a contemplar nos processos de formação continuada, uma das estratégias possíveis para o coordenador atuar como agente produtor de mudanças nas práticas dos professores e, talvez, nas práticas sociais mais amplas.

Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar

As práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola desnham as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/ modelos para o fazer docente. Quando os professores percebem movimentos da organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibilizador para sua mudança. A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse fronteiras do conhecimento e das funções/ ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola, por meio da gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto político-pedagógico da escola, colaborando na discussão, a partir de seu olhar e de sua experiência, propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartmentalizada, mais compartilhada e integrada. A aprendizagem mediante a vivência desse saber-fazer na escola vitalizaria a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento e permitiria o questionamento das práticas docentes vigentes, no sentido de transformá-las.

Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares

A mudança na escola só se dará quando o trabalho coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas idéias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências.

Mediar a competência docente

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Essa mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente. Ao planejar a formação continuada, a ênfase a ser dada em cada uma das múltiplas dimensões desse processo possibilitará orientá-lo ou não no sentido da mudança. Assim, é fundamental que o coordenador conheça e se aproprie das dimensões do processo de formação continuada e faça delas o núcleo de sua ação coordenadora.

BIBLIOGRAFIA

Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente

As intervenções do coordenador podem se dar no sentido da manutenção das práticas docentes vigentes ou no sentido de sua transformação. A necessidade de transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade. Assim, propiciar condições para que a sincronicidade – “ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos na ação do professor” (Placido, 1994:18) – seja desvelada e se torne consciente é uma maneira de possibilitar ao professor novas leituras sobre o seu fazer. Nesse movimento de se perguntar sobre o que vê é que se rompe com a insuficiência do saber que se tem, condição importante para os movimentos de mudança na ação do professor.

Investir na formação continuada do professor na própria escola

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola. Com o coordenador assumindo as funções de coordenador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

Incentivar práticas curriculares inovadoras

Propor ao professor uma prática inovadora é uma referência desafiadora para o coordenador, por que conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria. Acompanhar esse trabalho possibilita desencadear um processo de reflexão na ação (formação continuada) durante o qual o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante essa nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer, pois a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional. Visualizar novas perspectivas, movimentar o cotidiano do professor desencadeiam um movimento de busca pelo conhecimento, à medida que ele precisa recorrer a outros repertórios e procurar ajuda. Nesse processo, o professor assume a formação continuada, movido por uma necessidade interna, embora gerada por uma demanda externa, aprendendo a aprender e transformar-se. Ao propor práticas inovadoras, é preciso que o coordenador as conecte com as aspirações, as convicções, os anseios e o modo de agir/pensar do professor, para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão.

Estabelecer parceria com aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente

O aluno é um dos agentes mobilizadores da mudança do professor: assim, é fundamental planejar situações que permitem, efetivamente, sua participação no processo curricular da escola. Criar oportunidades e estratégias para que o estudante participe, com opiniões, sugestões e avaliações, do processo de planejamento do trabalho docente é uma forma de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para ambos (constam dessas oportunidades espaço nos planos de ensino para unidades decididas pelo grupo, disciplinas eletivas, cuja temática seja construída a partir de sugestões e necessidades dos alunos: espaços para ouvi-los, sistematicamente, a respeito do processo escolar que estão vivenciando, entre outras). O olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar, com frequências, seu plano de trabalho e redirecioná-lo. É também oportunidade para o professor produzir conhecimento sobre seus alunos (dimensão da formação continuada) e vivenciar posturas de flexibilidade e de mudança.

Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola

A fragmentação tem sido a característica do conhecimento vivenciado na escola e, por muito tempo, o professor também se trouxe fragmentado. No entanto, é cada vez mais consensual que o perfil profissional do professor se consolida no entrecruzamento das trajetórias pessoa (o que ele é) e profissional (o que ele realiza). Criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar como homem/cidadão/profissional, é propulsor de uma prática transformadora. O que o professor “diz e faz é mediatisado pelo seu corpo, pelos seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e sua convicções” (Nóvoa, 1992: 189).

Procurar atender às necessidades reveladas pelo de-sejo do professor

Propor práticas que sejam transformadas e respondam aos anseios e desejos do professor exige que o coordenador esteja em sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola na qual atua. A análise crítica desses contextos fornece subsídios para o planejamento da coordenação; e quando dessa realidade a ser diagnosticada também fizerem parte os desejos dos professores, o coordenador terá uma situação propícia para realizar ações no sentido da transformação. “Colocando às necessidades, eles (os desejos) se manifestam como fonte do humano, propulsores da passagem do estabelecido para o inventado” (Rios, 1994: 32).

Estabelecer parceria de trabalho com o professor

Embora a atitude de parceria do coordenador com o professor esteja implícita nas diversas ações apontadas, creio ser necessário explicitá-la como uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas dos professores e coordenadores, possibilidade tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Compartilhar essas experiências historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para “co-visionar”. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada.

Propiciar situações desafiadoras para o professor

O desafio aos professores pode ser provocado pelas expectativas dos alunos em relação ao curso, por uma proposta nova de trabalho, pelas ações do coordenador e/ou pelas interrogações advindas de seu trabalho. Todas essas situações provocam a desinstalação do professor, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações. “Cada desafio traz em si o germe da mudança” (Plácido, 1994: 107). Desencadear um trabalho de acompanhamento da ação docente, que privilegie a reflexão crítica da prática do professor, movimenta-o para a mudança, enquanto pesquisador de sua própria prática, a partir dos interesses e interrogações nela/por ela suscitados. Viver num cenário de mudanças não tem sido nada confortável para o educador, principalmente para o coordenador, que faz nela/dela seu foco de ação, sua parceria de trabalho. Trabalhar no sentido do “ainda não” do “por vir” nos desafia e angustia, pois visualizamos as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a nova realidade embrionária desejada. Esse movimento se dá a partir de situações concretas do educador que, consciente de seu papel e de sua sincronicidade, imprimirá direção à sua ação.