Mogi das Cruzes

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOGI DAS CRUZES
DO ESTADO DE SÃO PAULO

Coordenador Pedagógico

SL-010MA-20
CÓD: 7891122031859

PROCESSO SELETIVO INTERNO Nº 09/2020

Conhecimentos em Legislação e Normas da Educação

Normas constitucionais: fontes primárias da regulação e organização da educação nacional. 01
Estrutura e organização do ensino brasileiro: aspectos legais e organizacionais. 02
A educação municipal e a lei orgânica do município de Mogi das Cruzes. 12
Estrutura e funcionamento da educação nacional e municipal de Mogi das Cruzes: legislação federal e municipal; natureza reguladora e regulamentadora da educação básica e etapas de ensino. 16
As atribuições administrativas dos entes federativos na educação. 21
Sistema nacional e municipal de educação. 23
Atribuições e competências: Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação. Estabelecimentos de Ensino. Profissionais da Educação. 25
Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Mogi das Cruzes: Direitos e Deveres. 26
Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes: currículo municipal de Mogi das Cruzes. 28
Educação e Direitos e Deveres das Crianças e Adolescentes. 32
Princípios, normas legais e diretrizes curriculares da Educação Básica. 34

Bibliografia
Conhecimentos em Legislação e Normas da Educação

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 205 a 214 e 226 a 230. 01
BRASIL. Lei n° 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com suas alterações). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 09
BRASIL. Lei n° 8.069, de 13/07/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Art. 1º ao 6º e 53 ao 59. 22
BRASIL. Lei nº 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação. 26
BRASIL. Decreto Federal nº 7.611/11. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 39
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 41
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 07/10 - Resolução CNE/CEB nº 04/10). 78
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 - Resolução nº 05/09). 113
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Parecer CNE/CEB nº 11/10 - Resolução nº 07/10). 114
BRASIL. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Parecer CNE/CEB nº 13/09 /Resolução nº 04/09). 136
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/00 - Resolução CNE/CEB nº 01/00). 138
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/04 - Resolução nº 01/04). 165
MOGI DAS CRUZES. Lei Orgânica do Município de Mogi das Cruzes. Capítulo V. Seção I. Da Educação. Art. 200 a 215. 166
MOGI DAS CRUZES. Lei Municipal nº 7.480/19. Plano Municipal de Educação – biênio 2019/2020. 168
MOGI DAS CRUZES. Lei Complementar nº 145/19. Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Mogi das Cruzes. Disponível em: www.cmmc.com.br. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 175
MOGI DAS CRUZES. Decreto Municipal nº 18.611/19. Fixa normas para elaboração dos Regimentos das Escolas Municipais. Disponível em: http://ged.pmmc.com.br/weblink7/Browse.aspx. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 177
MOGI DAS CRUZES. Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância Mogi das Cruzes - SP. São Paulo: Mogi das Cruzes. Administração, 2007. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/curriculo/arquivos/diretrizes_municipais.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 177
MOGI DAS CRUZES. Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes. São Paulo: Mogi das Cruzes Administração, 2019. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/curriculo/arquivos/diretrizes_municipais.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 179

MOGI DAS CRUZES. Currículo Municipal de Mogi das Cruzes: Educação Infantil - Infantil II, III e IV. ; Ensino Fundamental Anos Iniciais 1º ao 5º ano. Disponível em: https://portal.sme-mogidascruzes.sp.gov.br/pages/curriculo. Acesso em: 26 de novembro de 2019..182

Conhecimentos em Gestão Pedagógica e Resultados Educacionais

O Plano de Gestão como orientador do planejamento escolar, da proposta curricular e dos projetos de ensino-aprendizagem concebidos como instrumentos necessários à gestão do trabalho em sala de aula, a partir da análise dos resultados. 01
Processo ensino-aprendizagem: concepções e teorias da a prendizagem e de avaliação. As diferentes tendências pedagógicas no Brasil. 05
Sala de aula: a interação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem: o aluno, o professor, os tempos, os espaços e os conteúdos escolares. 09
A escola como espaço de educação inclusiva. 21
Relações entre educação, desigualdade social e cidadania. 23
Visões da função social da escola e respectivas implicações educacionais. 27
Cultura Escolar. 30
Currículo: diferentes concepções e respectivas implicações para a construção e reconstrução da proposta pedagógica da escola; concepção do desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, sociais e das competências necessárias à leitura crítica de mundo, à disciplina autônoma e à convivência ética. 30
Currículo e diversidade cultural. Desenvolvimento de currículo e dimensões da avaliação: a práxis avaliativa do ensinar e aprender. 38
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. 52
A Educação Escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. 57
As políticas educacionais, as reformas de ensino, os planos e as diretrizes: a construção da escola pública. 57
Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. 58
Sistemas de Avaliações Externas e Internas da Aprendizagem e da escola. 65
Gestão por resultados: Mediação e gestão de conflitos. Participação e trabalho coletivo na escola. 67
A construção do conhecimento. Avaliação da educação e indicadores educacionais. 73
Concepções de educação e escola. 75
Escola de tempo integral e educação integral. 78
Função social da escola. 81
Os teóricos da educação. 83
Tecnologias de informação e comunicação na educação. 91

Bibliografia
Conhecimentos em Gestão Pedagógica e Resultados Educacionais

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. São Paulo: Mediação, 2001. 01
TARDIF M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 01
WEISZ, T. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002. 03
PIRES, C. M. C. Educação Matemática: conversa com professores dos anos iniciais. 1. ed. São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2012. 03
SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2007. 04
SOLÉ, E. Estratégias de leitura. trad. Cláudia Schililing. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 05
DOLZ, J. [et al.]. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: Mercado das Letras, 2010. 07
FERREIRO, E. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. 08
FERREIRO, E. A. Psicogênese da língua escrita. ed. com. Porto Alegre: Artmed, 1999. 09
GUIMARÃES, C. M. et al. (orgs.). Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014. 15
CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Petrópolis: Vozes, 2006. 17

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Indagações sobre currículo : currículo e avaliação. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. . . . 22
GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003. 22
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 23
SILVA, J. L.; Pereira, P. C. (Org.) Educação de jovens e adultos: reflexões a partir da prática. Rio de Janeiro: Wak, 2015. 23

Conhecimentos Específicos

Fundamentos para a ação dos profissionais da educação: filosóficos, socioculturais, psicológicos e pedagógicos. 01
Relação entre Sociedade, Escola, Conhecimento e Qualidade de Vida. 16
Organização e gestão escolar. 21
Gestão democrática. 27
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. 28
O papel articulador, formador e transformador do coordenador pedagógico 40
Gestão do trabalho pedagógico coletivo com vistas à construção e reconstrução da proposta pedagógica da escola e à formação continuada dos professores. 42
Sistemas de Avaliações Externas e Internas da Aprendizagem e da escola. 47
O papel do Coordenador Pedagógico na orientação para o planejamento/replanejamento a partir da análise de resultados. 48
Observação de aula como estratégia pedagógica na formação continuada do docente.. 51

Bibliografia
Conhecimentos Específicos

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. et al. (orgs). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. Vol. 10. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015. 01
ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. et al. (orgs). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. 05
ALVEZ, N. (org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. 05
CARDOSO, B.; ZUNINO, D. L. et al. (orgs.). Ensinar: tarefa para profissionais. Beatriz Cardoso, Delia Lerner, Neide Nogueira, Tereza Perez (orgs.). 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. 07
LERNER, D. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. 07
PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2006. 14
STONE, D.; HEEN, S. Obrigado pelo feedback – a ciência e a arte de receber feedbacks. São Paulo: Penguin, 2016. 15
PARRA, Cecília. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1996. 16
ROSSET, J. M. [et.al.]. Práticas Comentadas para inspirar: formação do professor de educação infantil. Joyce M. Rosset. [et al.]. 1. ed. São Paulo: Brasil, 2018. 19
FUJIKAWA, Mônica Matie. A coordenação pedagógica e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Maria Nigro de. (Org.) O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2012. p. 127-142.. 20
OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: CRV, 2018. Cap. 1 e 4. 20
BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs) O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 22

Como passar em um concurso público?

Todos nós sabemos que é um grande desafio ser aprovado em concurso público, dessa maneira é muito importante o concurseiro estar focado e determinado em seus estudos e na sua preparação.

É verdade que não existe uma fórmula mágica ou uma regra de como estudar para concursos públicos, é importante cada pessoa encontrar a melhor maneira para estar otimizando sua preparação.

Algumas dicas podem sempre ajudar a elevar o nível dos estudos, criando uma motivação para estudar. Pensando nisso, a Solução preparou esse artigo com algumas dicas que irá fazer toda diferença na sua preparação.

Então mãos à obra!

Separamos algumas dicas para lhe ajudar a passar em concurso público!

- **Esteja focado em seu objetivo:** É de extrema importância você estar focado em seu objetivo, a aprovação no concurso. Você vai ter que colocar em sua mente que sua prioridade é dedicar-se para a realização de seu sonho.

- **Não saia atirando para todos os lados:** Procure dar atenção em um concurso de cada vez, a dificuldade é muito maior quando você tenta focar em vários certames, devido as matérias das diversas áreas serem diferentes. Desta forma, é importante que você defina uma área se especializando nela. Se for possível realize todos os concursos que saírem que englobe a mesma área.

- **Defina um local, dias e horários para estudar:** Uma maneira de organizar seus estudos é transformando isso em um hábito, determinado um local, os horários e dias específicos para estar estudando cada disciplina que irá compor o concurso. O local de estudo não pode ter uma distração com interrupções constantes, é preciso ter concentração total.

- **Organização:** Como dissemos anteriormente, é preciso evitar qualquer distração, suas horas de estudos são inegociáveis, precisa de dedicação. É praticamente impossível passar em um concurso público se você não for uma pessoa organizada, é importante ter uma planilha contendo sua rotina diária de atividades definindo o melhor horário de estudo.

- **Método de estudo:** Um grande aliado para facilitar seus estudos, são os resumos. Isso irá te ajudar na hora da revisão sobre o assunto estudado, é fundamental que você inicie seus estudos antes mesmo de sair o edital, caso o mesmo ainda não esteja publicado, busque editais de concursos anteriores. Busque refazer a provas dos concursos anteriores, isso irá te ajudar na preparação.

- **Invista nos materiais:** É essencial que você tenha um bom material voltado para concursos públicos, completo e atualizado. Esses materiais devem trazer toda a teoria do edital de uma forma didática e esquematizada, contendo muito exercícios. Quando mais exercícios você realizar, melhor será sua preparação para realizar a prova do certame.

- **Cuide de sua preparação:** Não é só os estudos que é importante na sua preparação, evite perder sono, isso te deixará com uma menor energia e um cérebro cansado. É preciso que você tenha uma boa noite de sono. Outro fator importante na sua preparação, é tirar ao menos 1 (um) dia na semana para descanso e lazer, renovando as energias e evitando o estresse.

Se prepare para o concurso público!

O concurseiro preparado não é aquele que passa o dia todo estudando, mas está com a cabeça nas nuvens, e sim aquele que se planeja pesquisando sobre o concurso de interesse, conferindo editais e provas anteriores, participando de grupos com enquetes sobre o mesmo, conversando com pessoas que já foram aprovadas absorvendo as dicas e experiências, analisando a banca examinadora do certame.

O Plano de Estudos é essencial na otimização dos estudos, ele deve ser simples, com fácil compreensão e personalizado com sua rotina, vai ser seu triunfo para aprovação, sendo responsável pelo seu crescimento contínuo.

Além do plano de estudos, é importante ter um Plano de Revisão, será ele que irá te ajudar na memorização dos conteúdos estudados até o dia da realização da prova, evitando a correria para fazer uma revisão de última hora próximo ao dia da prova.

Está em dúvida por qual matéria começar a estudar?! Uma dica, comece pela Língua Portuguesa, é a matéria com maior requisição nos concursos, a base para uma boa interpretação, no qual abrange todas as outras matérias.

CONHECIMENTOS EM LEGISLAÇÃO E NORMAS DA EDUCAÇÃO

Normas constitucionais: fontes primárias da regulação e organização da educação nacional. 01
Estrutura e organização do ensino brasileiro: aspectos legais e organizacionais. 02
A educação municipal e a lei orgânica do município de Mogi das Cruzes. 12
Estrutura e funcionamento da educação nacional e municipal de Mogi das Cruzes: legislação federal e municipal; natureza reguladora e regulamentadora da educação básica e etapas de ensino. 16
As atribuições administrativas dos entes federativos na educação. 21
Sistema nacional e municipal de educação. 23
Atribuições e competências: Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação. Estabelecimentos de Ensino. Profissionais da Educação. 25
Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Mogi das Cruzes: Direitos e Deveres. 26
Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes: currículo municipal de Mogi das Cruzes. 28
Educação e Direitos e Deveres das Crianças e Adolescentes. 32
Princípios, normas legais e diretrizes curriculares da Educação Básica. 34

NORMAS CONSTITUCIONAIS: FONTES PRIMÁRIAS DA REGULAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

A legislação Educacional possui duas naturezas: uma reguladora e uma regulamentadora. Ela é reguladora quando se manifesta através de leis, sejam federais, estaduais ou municipais. As normas constitucionais que tratam da educação são as fontes primárias da regulação e organização da educação nacional, pois, por elas, definem-se as competências constitucionais e atribuições administrativas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Abaixo das normas constitucionais, temos as leis federais, ordinárias ou complementares, que regulam o sistema nacional de educação.

A legislação regulamentadora, ao contrário da legislação reguladora não é descritiva, mas prescritiva, volta-se à própria práxis da educação. Os decretos presidenciais, as portarias ministeriais e interministeriais, as resoluções e pareceres dos órgãos do Ministério da Educação, como o Conselho Nacional da Educação ou o Fundo de Desenvolvimento da Educação como serão executadas as regras jurídicas ou das disposições legais contidas no processo de regulação da educação nacional. A regulamentação não cria direito porque limita-se a instituir normas sobre a execução da lei, tomando as providências indispensáveis para o funcionamento dos serviços educacionais.

A legislação educacional do Brasil enquanto nação independente tem seu início na Constituição Imperial de 1824 (a qual continha um artigo sobre educação escolar primária gratuita) e prossegue até a Constituição Federal de 1988, considerando-se aí também as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos Municípios e toda a legislação ordinária, com ênfase especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos diferentes momentos históricos em que elas ocorreram.

Indiscutivelmente, pode-se afirmar que a efetividade do direito a educação está associada à garantia do direito à livre determinação. A educação, portanto, considerada como um direito social é indispensável à efetivação do direito à liberdade, que até mesmo o antecede na formação do Estado de Direito.

Por sua vez, a Constituição Federal atentou também de ajustar a competência legislativa entre os entes da Federação, porém, não existe hierarquia entre as normas provenientes dos diferentes entes federativos. Existindo por assim dizer, apenas uma divisão de competências, em que à União cabe legislar privativamente, sobre diretrizes e bases da educação nacional, e de forma concorrente com os Estados e o Distrito Federal, compete-lhe legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto, conforme art. 24: "Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX – educação, cultura, ensino e desporto. "

Nesse contexto, existindo conflitos entre os direitos, portanto, um deles deve renunciar em prol do outro, ou ambos devem fazer concessões mútuas até que seja encontrada a situação mais justa e harmônica com o ordenamento jurídico no caso concreto de forma a evitar a predominância de alguns em detrimento do sacrifício de outros.

Sobre o princípio da concordância prática ou harmonização, Willis Santiago Guerra Filho, ensinando GADAMER, adverte que toda a descrição conceitual desse princípio, é inspirado na classificação original de Konrad Hesse, e pouco se acrescentou a sua formulação inicial:

"Conforme este princípio, deve-se buscar no problema a ser solucionado, em face da constituição, a confrontação de bens e valores jurídicos que ali estariam conflitando de modo a, no caso concreto sob exame, estabelecer qual ou quais dos valores em conflito deverá prevalecer, preocupando-se, contudo, em otimizar a preservação, igualmente, dos demais, evitando o sacrifício total de uns em benefício dos outros. "

Essa avaliação deve se usar de critérios racionais, a fim de se distinguir qual princípio possui o maior peso em determinada situação e se evitar subjetivismos.

Em relação às normas constitucionais referentes à educação fundamental, estas garantem o pronto gozo desse direito, já que o próprio artigo 208, § 1º da Constituição aborda-o como direito subjetivo público, com eficácia plena e aplicabilidade imediata. Igualmente, esse direito integra o rol mínimo de direitos indispensáveis a uma existência digna, repelida qualquer possibilidade de sua não efetivação.

Segundo a doutrina pátria, o mínimo existencial equivale ao "núcleo essencial" dos direitos fundamentais, apontando o conteúdo insuperável desses direitos. Esta identidade entre núcleo essencial e mínimo existencial pode ser observada no entendimento manifestado por Ana Paula de Barcellos, segundo o qual o mínimo existencial corresponde a um "subconjunto dentro dos direitos sociais, econômicos e culturais *menor* – minimizando o problema dos custos – e *mais preciso* – procurando superar a imprecisão dos princípios. E, mais importante, que seja efetivamente *exigível* do Estado".

E assim, a submissão a esse conteúdo mínimo se faz devido ao cumprimento da própria Constituição, não sendo lícito ao Estado assumir quaisquer medidas que frustrem a sua aplicação. A referida autora com referência ao aludido tema, afirma que "o mínimo existencial refere-se ao ensino fundamental. Assim se em um determinado Município não houver vagas nas escolas de ensino oficial, pode o munícipe ingressar com uma ação, obrigando o Poder Público Federal, estadual ou municipal, pois a competência é concorrente das três entidades, a efetuar a matrícula em uma escola particular".

Por força constitucional, o Estado tem o dever de efetivar o direito à educação, reconhecendo seu *status* de direito subjetivo público, conforme entendimento do STF, Informativo 520, Ministro Relator Celso de Mello - AI 677274 SP:

"A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível" [...] CF, art. 208, IV – reconhece o direito subjetivo público à educação para crianças de até 5 anos de idade. Ainda direito reconhecido neste Tribunal no RE nº 436996/SP e na ADPF/DF nº 45.

Tal reconhecimento garante a cidadão lesado em seu direito, a possibilidade de o mesmo ser exigido contra o poder público de imediato e individualmente. Nesta direção assevera Ricardo Lobo Torres:

"A elevação do direito à educação como subjetivo público confere-lhe o *status* de direito fundamental, mínimo existencial, arcando o Estado, nos limites propostos, com prestações positivas e igualitárias, cabendo a este, também, através de sua função jurisdicional, garantir-lhes a execução. "

Em outras palavras, caso lhe seja negado este direito, qualquer pessoa sujeito de direito, caso queira, terá a tutela dessa garantia constitucional. Podendo ser negado tal direito, tanto por ação ou por omissão estatal.

Desta forma, compreende-se que o direito a educação, celebrado no artigo 6º da Constituição Federal, é um dos direitos fundamentais sociais, uma vez que, é uma das condições de existência do homem como indivíduo social. Portanto, a educação se mostra como requisito indispensável para a própria cidadania.

Considerando que a educação, longe de ser um objeto de luxo ou o resultado de uma frívola vaidade humana, oportuniza o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania. É a partir dela que o cidadão pode conseguir a efetivação de outros direitos fundamentais. Consequentemente, o mínimo refere-se a direitos associados às necessidades sem as quais não é possível "viver como gente", isto é, objetiva garantir condições mínimas da existência humana, o mínimo existencial é inerente à ideia de justiça social.

Nas palavras de Wagner Balera "a pauta do mínimo existencial, em matéria de educação, não diz somente com a erradicação do analfabetismo, tema antigo e recorrente, mas, sobretudo com o compromisso com o ensino fundamental, a ser ministrado a todos". Portanto, este conteúdo mínimo dos direitos é resultante da sua incorporação aos tratados internacionais, às cartas políticas e à legislação infraconstitucional, tornando imprescindível a sua análise, dado os valores maiores aí envolvidos e possui característica de universalidade.

Dessa conclusão decorre que o direito à educação confere ao Estado a sua prestação, resultando na observância essencial dos princípios compreendidos na atividade estatal. Posto que, a educação é serviço público primordial, torna-se essencial a sua manutenção de forma regular e contínua, jamais abaixo das condições a serem necessariamente cumpridas.

Desta forma, existindo por parte do Estado o descumprimento do dever jurídico relativo ao direito à educação, é legítimo fazer uso dos instrumentos processuais contidos no texto constitucional, tais como o mandado de injunção o mandado de segurança e a ação civil pública. Sendo assim, ante o caráter da educação como direito público subjetivo no ingresso ao ensino obrigatório e gratuito, "o seu não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilização da autoridade competente" (art. 54, § 2º/ECA).

Como apresentado até aqui, constata-se que ser inaceitável a mera justificativa de falta de recursos para suprir à demanda desses direitos, visto que, para tanto, seria obrigatória a prova plena e cabal dessa situação por parte do Poder Público. Ainda que comprovada a inexistência total de recursos, mesmo assim, é totalmente viável a realocação de recursos orçamentários para assegurar os direitos prestacionais, como no caso o direito à educação fundamental, por consistir em valor atrelado à dignidade da pessoa humana.

Neste norte, a Comissão Nacional de Direitos Humanos – ONU, em reunião em Nova Deli, em setembro de 2008, divulgou o "Draft Resolution on the Right to Education", que apresenta diretivas **que reconhece a eficácia plena e aplicabilidade imediata do direito à educação. Segundo este documento o estado não precisa esperar por uma legislação infraconstitucional para aplicar o direito à educação, o que corrobora em plano internacional a iminência para se efetivar, na maior medida possível, o direito à educação no seu primeiro estágio, com a universalização da educação básica.**

"The State governments need not wait for a Central legislation in order to execute right to education. Legislation is to enforce quality & make it more justiciable. Constitutional amendment cannot be subjugated to legislation".

O relatório acrescenta ainda que, que os governos locais devem assumir a responsabilidade de garantir direito à educação com participação ativa e envolvimento dos gestores, da comunidades e setor privado. No entanto, não isenta a responsabilidade do Estado, posto que, ao Estado cabe implementar as políticas públicas para a consolidação dos direitos sociais.[1]

1 Fonte: www.educabrasil.com.br/www.conteudojuridico.com.br

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO: ASPECTOS LEGAIS E ORGANIZACIONAIS.

A palavra educação vem de educare, e quer dizer, ação de amamentar. Pode também ter origem na raiz latina educere, que pode ser explicada como a ação de orientar o educando. Hoje em dia, as tendências pedagógicas abrigam esta etimologia.

Legislação é o ato de constituir leis por meio do poder legislativo. A legislação em âmbito educacional, refere-se à instrução ou aos procedimentos de formação que se dão não apenas nas instituições de ensino, mas ocorrem também em outras instâncias culturais como a família, a igreja, a associação, os grupos comunitários entre outros. Decorre do latim legislatio, e quer dizer, exatamente, ação de legislar, direito de fazer, ordenar ou determinar leis. A legislação é, então, o ato de constituir leis por meio do poder legislativo. Legislação educacional traduz um conjunto de preceitos legais sobre o tema educacional.

Ao usarmos a expressão legislação educacional ou legislação da educação estaremos aludindo à legislação que trata da educação escolar em seus níveis e modalidades em contorno abrangente, à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e à educação superior.

A educação elevou-se à hierarquia de direito público subjetivo a partir da regulamentação legal do país, instaurada em 1988. Esse ordenamento jurídico conceitua o direito na educação ou, mais atualmente chamado, o Direito Educacional.

O professor é um cientista educacional, que orienta, coordena, media e atua como organizador do processo de aprendizagem compartilhando na ampliação cultural, social e econômico de um país. Apesar de a profissão de professor não ser abordada com o seu devido valor , pois apreendemos dificuldades nas escolas, nos salários nas ofertas de emprego, na política de carreira etc. O cientista educacional, que é uma das tarefas de ser professor, deve ressaltar, ouvir e direcionar um novo olhar educativo, que privilegia a aprendizagem centrada no aluno e não enfocada puramente no ensino, pois ninguém ensina ninguém, no entanto aprende aquele que está motivado e interessado. Devemos lembrar que a aprendizagem sempre se baseia no interessante, na utilidade e no que é prazeroso. A pesquisa científica educacional deve-se iniciar na revelação da sala de aula real enquanto ambiente democrático , participativo e cooperativo.

Ao ressaltar que a educação é direito público subjetivo (direito social ao acesso ao ensino fundamental) , dizemos que todos têm direito à educação e que é na origem da fonte de direito, na Constituição Federal, Estadual ou Municipal, que habita esse direito.

Os preceitos e ordenamentos jurídicos são influentes no sistema escolar brasileiro e são responsáveis pela organização e funcionamento do sistema escolar brasileiro. Isso, quer dizer que o sucesso ou fracasso da instituição escolar é dependente dos regulamentos jurídicos da sociedade. Porisso é essencial a tarefa do professor, como cientista educacional da educação brasileira, pois a sua vivência e experiência educacional, são fontes fundamentais no campo do Direito Educacional e na Legislação da Educação. Daí, a necessidade do professor ser ator e autor do processo educacional, para colaborar como parceiro na sistematização, enfatizando o Direito educacional, contribuindo para a significação das capacidades constitucionais da Educação na medida em que vai decidindo os atores-parceiros e cooperadores dos processos educativos , consolidando com seu auxílio e sua interferência o êxito na regulação e ordenamento da legislação do ensino.[2]

2 Fonte: www.educador.brasilescola.uol.com.br

Vejamos agora os dispositivos mais destacados na legislação educacional.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL/88 – ARTIGOS 205 A 214 E ARTIGO 60 DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS.

A educação é um direito fundamental, estabelecido no artigo 6º, que dispõe:

"Art. 6º São direitos sociais a **educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."

No entanto, a disciplina sobre este tema está tratada no Título da Ordem Social nos artigos 205 a 214.

A educação é um 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. Observa-se, desse modo, que educação não é dever exclusivo do Estado, tendo também a família igual responsabilidade. Além disso, a sociedade também deve colaborar. O objetivo da educação é o desenvolvimento pleno da pessoa, ou seja, em todos os aspectos e dimensões e seu preparo para viver e participar da sociedade – cidadania, estando preparado para o trabalho.

Importante conhecer os princípios, com base nos quais o ensino será ministrado: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 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; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Quanto ao dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: 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; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; 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.

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito (ensino básico - dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade) é direito público subjetivo. Assim, possível a utilização de mandado de segurança. Ademais, o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. E não basta ter a vaga, pois 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. Assim, a criança e o adolescente deve efetivamente frequentar a escola.

Embora o ensino seja um serviço público, ele é livre à iniciativa privada, mas atendidas algumas condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Logo, não há uma liberdade absoluta, sendo necessário o atendimento desses requisitos.

Os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, devem ser fixados de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Destaca-se que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Interessante observar que, embora o Brasil seja um Estado laico, ou seja, separado da Igreja, a religião tem grande influência em nossa cultura, por essa razão a previsão de ensino religioso. Este, contudo, deve abranger as diversas expressões religiosas.

O ensino fundamental regular deve ser ministrado em língua portuguesa, mas é assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. O mesmo é aplicável às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Quanto à distribuição das competências entre os entes da federação, 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. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Já os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Por fim, a Constituição ainda prevê que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.[3]

CONSTITUIÇÃO FEDERAL
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.

3 Fonte: www.lucianarusso.jusbrasil.com.br

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 idéias 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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 didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 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 freqüência 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; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 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. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

BIBLIOGRAFIA (CONHECIMENTOS EM LEGISLAÇÃO E NORMAS DA EDUCAÇÃO)

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 205 a 214 e 226 a 230. 01
BRASIL. Lei n° 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com suas alterações). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 09
BRASIL. Lei n° 8.069, de 13/07/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Art. 1º ao 6º e 53 ao 59. 22
BRASIL. Lei nº 13.005/14. Aprova o Plano Nacional de Educação. 26
BRASIL. Decreto Federal nº 7.611/11. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 39
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 41
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 07/10 - Resolução CNE/CEB nº 04/10). . 78
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 - Resolução nº 05/09). 113
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Parecer CNE/CEB nº 11/10 - Resolução nº 07/10). 114
BRASIL. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Parecer CNE/CEB nº 13/09 /Resolução nº 04/09). 136
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/00 - Resolução CNE/CEB nº 01/00). 138
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/04 - Resolução nº 01/04). 165
MOGI DAS CRUZES. Lei Orgânica do Município de Mogi das Cruzes. Capítulo V. Seção I. Da Educação. Art. 200 a 215. 166
MOGI DAS CRUZES. Lei Municipal nº 7.480/19. Plano Municipal de Educação – biênio 2019/2020. 168
MOGI DAS CRUZES. Lei Complementar nº 145/19. Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Mogi das Cruzes. Disponível em: www.cmmc.com.br. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 175
MOGI DAS CRUZES. Decreto Municipal nº 18.611/19. Fixa normas para elaboração dos Regimentos das Escolas Municipais. Disponível em: http://ged.pmmc.com.br/weblink7/Browse.aspx. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 177
MOGI DAS CRUZES. Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância Mogi das Cruzes - SP. São Paulo: Mogi das Cruzes. Administração, 2007. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/curriculo/arquivos/diretrizes_municipais.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 177
MOGI DAS CRUZES. Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes. São Paulo: Mogi das Cruzes Administração, 2019. Disponível em: http://www.se-pmmc.com.br/curriculo/arquivos/diretrizes_municipais.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2019. 179
MOGI DAS CRUZES. Currículo Municipal de Mogi das Cruzes: Educação Infantil - Infantil II, III e IV. ; Ensino Fundamental Anos Iniciais 1º ao 5º ano. Disponível em: https://portal.sme-mogidascruzes.sp.gov.br/pages/curriculo. Acesso em: 26 de novembro de 2019.. 182

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. ART. 205 A 214 E 226 A 230.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

PREÂMBULO

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

TÍTULO VIII
DA ORDEM SOCIAL

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

Seção I
DA EDUCAÇÃO

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

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

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

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

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

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

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

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

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

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

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

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

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

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

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

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

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

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º *As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.*

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O artigo 6º da Constituição Federal menciona o direito à educação como um de seus direitos sociais. A educação proporciona o pleno desenvolvimento da pessoa, não apenas capacitando-a para o trabalho, mas também para a vida social como um todo. Contudo, a educação tem um custo para o Estado, já que nem todos podem arcar com o custeio de ensino privado.

No título VIII, que aborda a ordem social, delimita-se a questão da obrigação do Estado com relação ao direito à educação, assim como menciona-se quais outros agentes responsáveis pela efetivação deste direito.

Neste sentido, o artigo 205, CF, prevê: "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".

Resta claro que a educação não é um dever exclusivo do Estado, mas da sociedade como um todo e, principalmente, da família. Depreende-se que educação vai além do mero aprendizado de conteúdos e envolve a educação para a cidadania e o comportamento ético em sociedade – a educação da qual o constituinte fala não é apenas a formal, mas também a informal.

Por seu turno, o artigo 206 da Constituição estabelece os princípios que devem guiar o ensino:

- "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", que significa a compreensão de que a educação é um direito de todos e não apenas dos mais favorecidos, cabendo ao Estado investir para que os menos favorecidos ingressem e permaneçam na escola;
- "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber", de forma que o ensino tem um caráter ativo e passivo, indo além da compreensão de conteúdos dogmático se abrangendo também os processos criativos;
- "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino", de modo que não se entende haver um único método de ensino, uma única maneira de aprender, permitindo a exploração das atividades educacionais também por instituições privadas. A respeito das instituições privadas, o artigo 209, CF prevê que "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";
- "gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais", sendo esta a principal vertente de implementação do direito à educação pelo Estado;
- "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", bem como "piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal", pois sem a valorização dos profissionais responsáveis pelo ensino será inatingível o seu aperfeiçoamento. Além disso, "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" (artigo 206, parágrafo único, CF);
- "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", remetendo ao direito de participação popular na tomada de decisões políticas referentes às atividades de ensino; e
- "garantia de padrão de qualidade", posto que sem qualidade de ensino é impossível atingir uma melhoria na qualificação pessoal e profissional dos nacionais.

O ensino universitário encontra respaldo no artigo 207 da Constituição, tendo autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e sendo baseado na tríade ensino-pesquisa-extensão, disciplina que se estende a instituições de pesquisa científica e tecnológica. Com vistas ao aperfeiçoamento desta tríade, autoriza-se a contratação de profissionais estrangeiros.

Enquanto que os artigos 205 e 206 da Constituição possuem uma menor densidade normativa, colacionando princípios diretores e ideias basilares, o artigo 208 volta-se à regulamentação do modo pelo qual o Estado efetivará o direito à educação.

Interessante notar, em primeira análise, que o Estado se exime da obrigatoriedade no fornecimento de educação superior, no art. 208, V, quando assegura, apenas, o "acesso" aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística. Fica denotada ausência de comprometimento orçamentário e infraestrutural estatal com um número suficiente de universidades/faculdades públicas aptas a recepcionar o maciço contingente de alunos que saem da camada básica de ensino, sendo, pois, clarividente exemplo de aplicação da reserva do possível dentro da Constituição. Ainda, é preciso observar que se utiliza a expressão "segundo a capacidade de cada um", de forma que o critério para admissão em universidades/faculdades públicas é, somente, pelo preparo intelectual do cidadão, a ser testado em avaliações com tal fito, como o vestibular e o exame nacional do ensino médio.

O ensino básico possui conteúdos mínimos, fixados nos moldes do artigo 210, CF. A menção do ensino religioso como facultativo remete à laicidade do Estado, ao passo que a menção ao ensino de línguas de povos indígenas remete ao pluralismo político, fundamento da República Federativa.

O artigo 211, CF trabalha com a organização e colaboração dos sistemas de ensino entre os entes federativos.

Por sua vez, os artigos 212 e 213 da Constituição trabalham com aspectos orçamentários:

Encerrando a disciplina da educação, o artigo 214 trabalha com o plano nacional de educação, de duração decenal (na atualidade, estamos no início da implementação do PNE cuja duração se estende até o ano de 2024[1]), que tem metas ali descritas.

Seção II
DA CULTURA

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

§ 6º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de:

I - despesas com pessoal e encargos sociais;

II - serviço da dívida;

III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados.

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

§ 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios:

I - diversidade das expressões culturais;

II - universalização do acesso aos bens e serviços culturais;

III - fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais;

IV - cooperação entre os entes federados, os agentes públicos e privados atuantes na área cultural;

V - integração e interação na execução das políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas;

VI - complementaridade nos papéis dos agentes culturais;

VII - transversalidade das políticas culturais;

VIII - autonomia dos entes federados e das instituições da sociedade civil;

IX - transparência e compartilhamento das informações;

X - democratização dos processos decisórios com participação e controle social;

XI - descentralização articulada e pactuada da gestão, dos recursos e das ações;

XII - ampliação progressiva dos recursos contidos nos orçamentos públicos para a cultura.

§ 2º Constitui a estrutura do Sistema Nacional de Cultura, nas respectivas esferas da Federação:

I - órgãos gestores da cultura;

II - conselhos de política cultural;

III - conferências de cultura;

IV - comissões intergestores;

V - planos de cultura;

VI - sistemas de financiamento à cultura;

VII - sistemas de informações e indicadores culturais;

VIII - programas de formação na área da cultura; e

IX - sistemas setoriais de cultura.

§ 3º Lei federal disporá sobre a regulamentação do Sistema Nacional de Cultura, bem como de sua articulação com os demais sistemas nacionais ou políticas setoriais de governo.

§ 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de cultura em leis próprias.

1 http://pne.mec.gov.br/

O capítulo III do título VIII coloca a educação ao lado da cultura, depreendendo-se que o acesso à educação envolve também o acesso à cultura, numa concepção ampla deste direito social.

Seção III
DO DESPORTO

Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

I - a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;

II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III - o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não- profissional;

IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

§ 1º O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

§ 2º A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 3º O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

A vida não é feita somente de trabalho, toda pessoa precisa desfrutar de momentos de diversão e relaxamento ao lado de amigos e familiares, razão pela qual o Estado deve propiciar atividades voltadas a este fim. Neste sentido, as atividades de lazer podem ter naturezas variadas, destacando-se as culturais (direito à cultura, já abordado) e desportivas.

CAPÍTULO IV
DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação.

§ 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação.

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 4º A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

§ 6º O Estado, na execução das atividades previstas no caput , estimulará a articulação entre entes, tanto públicos quanto privados, nas diversas esferas de governo.

§ 7º O Estado promoverá e incentivará a atuação no exterior das instituições públicas de ciência, tecnologia e inovação, com vistas à execução das atividades previstas no caput.

Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e socioeconômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. O Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes e a criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia.

Art. 219-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades públicos e com entidades privadas, inclusive para o compartilhamento de recursos humanos especializados e capacidade instalada, para a execução de projetos de pesquisa, de desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação, mediante contrapartida financeira ou não financeira assumida pelo ente beneficiário, na forma da lei.

Art. 219-B. O Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI) será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação.

§ 1º Lei federal disporá sobre as normas gerais do SNCTI.

§ 2º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios legislarão concorrentemente sobre suas peculiaridades.

O capítulo IV aborda a questão da ciência e tecnologia no âmbito da ordem social. Em verdade, o desenvolvimento científico e tecnológico é decorrência do investimento em educação, afinal, a pesquisa é uma das principais vertentes da educação e permite a implementação prática do conhecimento obtido em prol da sociedade.

CAPÍTULO V
DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV.

§ 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

§ 3º Compete à lei federal:

I - regular as diversões e espetáculos públicos, cabendo ao Poder Público informar sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada;

II - estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no art. 221, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.

§ 4º A propaganda comercial de tabaco, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, medicamentos e terapias estará sujeita a restrições legais, nos termos do inciso II do parágrafo anterior, e conterá, sempre que necessário, advertência sobre os malefícios decorrentes de seu uso.

§ 5º Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio.

CONHECIMENTOS EM GESTÃO PEDAGÓGICA E RESULTADOS EDUCACIONAIS

O Plano de Gestão como orientador do planejamento escolar, da proposta curricular e dos projetos de ensino-aprendizagem concebidos como instrumentos necessários à gestão do trabalho em sala de aula, a partir da análise dos resultados. 01
Processo ensino-aprendizagem: concepções e teorias da a prendizagem e de avaliação. As diferentes tendências pedagógicas no Brasil. 05
Sala de aula: a interação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem: o aluno, o professor, os tempos, os espaços e os conteúdos escolares. 09
A escola como espaço de educação inclusiva. 21
Relações entre educação, desigualdade social e cidadania. 23
Visões da função social da escola e respectivas implicações educacionais. 27
Cultura Escolar. 30
Currículo: diferentes concepções e respectivas implicações para a construção e reconstrução da proposta pedagógica da escola; concepção do desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, sociais e das competências necessárias à leitura crítica de mundo, à disciplina autônoma e à convivência ética. 30
Currículo e diversidade cultural. Desenvolvimento de currículo e dimensões da avaliação: a práxis avaliativa do ensinar e aprender. . 38
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. 52
A Educação Escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. 57
As políticas educacionais, as reformas de ensino, os planos e as diretrizes: a construção da escola pública. 57
Organização e gestão da escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. 58
Sistemas de Avaliações Externas e Internas da Aprendizagem e da escola. 65
Gestão por resultados: Mediação e gestão de conflitos. Participação e trabalho coletivo na escola. 67
A construção do conhecimento. Avaliação da educação e indicadores educacionais. 73
Concepções de educação e escola. 75
Escola de tempo integral e educação integral. 78
Função social da escola. 81
Os teóricos da educação. 83
Tecnologias de informação e comunicação na educação. 91

O PLANO DE GESTÃO COMO ORIENTADOR DO PLANEJAMENTO ESCOLAR, DA PROPOSTA CURRICULAR E DOS PROJETOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM CONCEBIDOS COMO INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS À GESTÃO DO TRABALHO EM SALA DE AULA, A PARTIR DA ANÁLISE DOS RESULTADOS.

Assim como todo negócio carece de um planejamento estratégico que guie seu funcionamento, **uma instituição de ensino precisa do plano de gestão escolar** para que suas ações sejam administradas da maneira mais alinhada possível. Assim, atinge os objetivos desejados, como conseguir manter os atuais alunos e captar outros. As ações envolvem desde eventos e reuniões até pagamentos de funcionários.

Sabemos, no entanto, que fazer essa organização não é uma tarefa simples. Para garantir a sua eficácia, é preciso considerar aspectos diversos que fazem toda a diferença na conquista de um desempenho satisfatório durante o ano letivo.

Quer entender melhor sobre o que estamos falando? Então, continue conosco na leitura do post.

O que é um plano de gestão escolar?

Trata-se do documento no qual são registradas todas as ações e informações pertinentes ao funcionamento escolar, como:

- ficha cadastral;
- quadro de funcionários e alunos;
- calendário;
- horários;
- metodologias de ensino;
- planejamento de recursos;
- eventos, entre outras.

Por conter todo esse conteúdo, **é fundamental que o plano de gestão escolar mantenha o alinhamento entre aspectos pedagógicos, financeiros e administrativos**.

Idealmente, ele é feito no início do ano, antes do começo das aulas, de forma que seu acompanhamento possa ser feito ao longo dos trimestres (ou semestres). Assim, é possível identificar o que está dando certo e consertar a tempo o que não vem rendendo bons resultados.

Como montar um plano de gestão escolar eficaz?

Para que tudo funcione da maneira adequada, é fundamental que os processos sejam otimizados em cada parte do plano. Caso contrário, as chances de falha crescem. Além de eventos, reuniões, projetos, materiais, avaliações etc., um plano de gestão escolar apresenta outros aspectos. Veja quais são, a seguir.

Compreensão da situação atual

Para montar um plano de gestão escolar eficiente, o gestor precisa considerar, primeiro, a real situação da instituição e **quais ações são essenciais para que seus objetivos sejam alcançados**. Se for notado que o número de captação de alunos vem apresentando índices baixos, por exemplo, é importante pensar em campanhas que sejam atrativas para novos estudantes — como estratégias de marketing e promoções.

Projeto Político Pedagógico (PPP)

Compreendidas as necessidades da instituição, o próximo passo é a **criação do projeto político-pedagógico** (PPP), que preferencialmente deve ser feito de forma colaborativa. Assim, todos podem apresentar propostas, compartilhar experiências, identificar problemas e propor soluções.

O PPP inclui o conjunto de metas e aspirações que a escola deseja cumprir, bem como quais caminhos devem ser tomados para concretizá-las. Vamos supor que uma das necessidades levantadas foi a de melhorar a comunicação entre instituição e família.

Sendo assim, no PPP, é interessante que sejam registradas as ações propostas para cumprir com o quadro: como newsletters, acesso à área de pais e alunos no site escolar etc.

Metodologias de ensino

No plano de gestão escolar também devem constar as metodologias de ensino a serem aplicadas em sala de aula. Há muitos métodos conhecidos e já utilizados. No entanto, para garantir o sucesso da aprendizagem, a escola deve encontrar aqueles mais adequados e que podem fazer a diferença para o aprendizado dos alunos.

Nessas horas, **apostar na inovação em metodologias** é uma estratégia interessante. Junto aos educadores, a escola deve pensar em recursos criativos, lúdicos e que comuniquem diretamente com o perfil do aluno de hoje, cada vez mais conectado à internet e ligado à tecnologia. A inovação não deve ser vista como uma inimiga, mas, sim, como aliada das ferramentas pedagógicas.

Financeiro

A gestão financeira da instituição é outro ponto que consta no plano de gestão escolar. Afinal, é essencial manter o orçamento da escola em dia, de modo a não o comprometer. Aspectos que devem ser considerados, aqui, são as entradas e saídas de caixa, pagamentos, mensalidades, entre outros.

Inclusão de professores e equipe pedagógica

Os professores e a equipe pedagógica são responsáveis, em última instância, pela qualidade educacional da instituição. Isso é fundamental para que a escola consiga atrair novos alunos, manter os atuais e se expandir na região.

Por isso, o plano de gestão educacional deve contar com a área pedagógica, já que ela será responsável por aplicar várias das ações definidas, bem como são as pessoas mais impactadas com qualquer mudança estabelecida.

Dessa forma, a equipe poderá mostrar pontos de vista que não eram conhecidos ou compreendidos dos demais gestores. Assim, o leque de possibilidades é aumentado e as chances de que a escola consiga atingir os objetivos traçados são maiores.

Elaborar planos de ação

É comum que muitas escolas tracem diversos objetivos. Entretanto, depois de algum tempo, verificam que nenhum das metas estipuladas saíram do papel. Isso acontece, entre outros motivos, pela falta de um plano de ação que consiga mostrar como a empresa agirá para cumprir com as metas traçadas.

Por isso, além de determinar mudanças, é fundamental mostrar o que será feito para que elas aconteçam, quem serão os principais responsáveis e quais são as datas limite para que elas já estejam em funcionamento. Dessa maneira, todos estarão engajados para fazer com que as metas sejam cumpridas pelos seus responsáveis.

Monitoramento

Depois que o plano de ação foi criado e os responsáveis foram definidos, é fundamental que existam pessoas para monitorar o andamento de cada ação programada. A ausência desses profissionais pode fazer com que os planos não sejam implementados como desejado.

Caso não exista ao menos uma pessoa responsável por isso, alguns colaboradores podem tomar para si a função, fazendo com que exista animosidades indesejáveis entre os funcionários. Além disso, ninguém exercer essa tarefa, os responsáveis podem perder o entusiasmo com o tempo, fazendo com que as metas também se percam.

Quem faz o monitoramento deve estar disposto a fazer mudanças quando for necessário. Por diversas situações internas ou externas, adaptações deverão ser realizadas para que os objetivos possam ser cumpridos. Um plano de metas não deve ser visto como uma obra acabada**.**

Quando os processos são otimizados, fica mais fácil para todos os colaboradores exercerem as tarefas que foram passadas. Por outro lado, quando são confusos, atingir as metas também se torna uma missão complicada.

Plano de gestão e planejamento escolar

Para pais e alunos, planejar-se com relação às atividades da escola pode significar apenas comprar os materiais necessários para o próximo ano letivo, estudar para as provas, fazer as lições de casa e conciliar a vida social e familiar com os compromissos dos estudantes no colégio.

Desse ponto de vista, é fácil se esquecer de que por trás do que parece ser apenas um calendário de obrigações e afazeres há um planejamento escolar minucioso de toda a equipe, envolvendo professores, diretoria e coordenação, assim como todas as exigências locais, municipais, estaduais e federais.

Este artigo consiste em um guia completo sobre a importância desse planejamento, aprenda a elaborá-lo com o máximo de eficiência e conheça os benefícios que esse investimento trará para a sua escola. Confira!

O que é o planejamento escolar

O planejamento escolar é um plano elaborado periodicamente para definir as atividades futuras da escola**.** No entanto, além das questões que podem parecer meramente burocráticas — como distribuição dos conteúdos pela grade de horários, definição das turmas, elaboração do **calendário escolar**, etc. — esse documento é fundamental para entender como a escola pode cumprir sua missão diante de suas demandas e obstáculos particulares.

Para isso, o planejamento deve acontecer em três etapas, que destacamos a seguir:

1. O que e para quê: finalidade

Em primeiro lugar, o planejamento serve para questionar e precisar o que será ensinado e por quais motivos. Assim, ele esboça as intenções da instituição de ensino, explicitando o que cada turma ou professor espera atingir ao final do período letivo contemplado no plano.

No momento de esclarecer o que será ensinado, ou seja, o **conteúdo de cada disciplina**, para cada ano e em cada etapa, é importante basear-se nas diretrizes repassadas pelo MEC — por meio da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, por exemplo — e pelas secretarias municipais e estaduais.

Além disso, cabe lembrar que a escola também tem liberdade para **acrescentar seus próprios projetos e conteúdos no currículo**. É sobretudo neste ponto que entra a questão do *para quê* e da própria identidade da escola.

Isso porque o planejamento não deve limitar-se aos conteúdos curriculares previstos por lei, mas deve focar-se ainda em cumprir a missão proposta pela escola em seu **Projeto Político Pedagógico (PPP)**, considerando seus valores e o tipo de cidadão que pretende formar.

Outro ponto indispensável nesse momento e que contempla tanto a questão curricular em si quanto sua finalidade, é a necessidade de se **considerar a progressão dos alunos pelo conhecimento de uma maneira mais macroscópica**. Isso significa não perder de vista, no planejamento de cada série, o panorama de todo um ciclo de aprendizado em que cada nova etapa exigirá o domínio de conhecimentos prévios.

Trata-se, em suma, de um projeto muito amplo, e que exatamente por isso deve ser elaborado com o apoio de toda a equipe pedagógica e deve ser revisto periodicamente.

2. Onde: realidade

Se o passo anterior concentra-se de uma maneira mais teórica nas intenções da escola para o próximo período letivo, neste ponto deve-se compreender a realidade em que a instituição está inserida.

Nesta parte do planejamento, devem-se analisar **dois aspectos da realidade escolar**:

- a **realidade interna**, que reflete a infraestrutura da instituição, a qualificação e o número dos docentes, os resultados dos alunos nas últimas etapas, as principais dificuldades enfrentadas pela gestão pedagógica, entre outros;
- a **realidade externa**, que inclui, por exemplo, **o relacionamento com os pais e responsáveis dos alunos** e com a comunidade escolar, além do cumprimento das exigências do mercado e do governo.

Pesquisas, análises, avaliações diagnósticas e coleta de depoimentos de todos os membros da comunidade podem ser úteis para ajudar a compreender a situação da escola de maneira mais apurada e completa.

3. Como: plano de ação

Para **compor um plano de ação** é importante **confrontar as intenções da escola com sua realidade** para combinar o que se quer fazer com o que é viável e factível. A partir disso, será possível decidir como a escola poderá **aproximar-se dos seus objetivos sem desconsiderar o seu contexto.**

Elabora-se, então, um documento que se desdobra em vários níveis, afunilando-se da instituição de ensino como um todo até o planejamento de cada professor em cada turma e disciplina.

De maneira mais ampla, definem-se **questões burocrático-administrativas** que afetarão todos os alunos e professores (assim como, muitas vezes, a comunidade local), como por exemplo:

- o **calendário** geral da instituição;
- as regras de uso dos espaços coletivos (pátio, quadras, bibliotecas, laboratórios, entre outros);
- os projetos interdisciplinares que devem contar com a participação de todos os alunos.

A seguir, para cada ano, define-se o calendário de avaliações, distribuem-se os alunos em turmas e monta-se a grade de horários. Por último, os professores devem ser orientados em relação ao cumprimento do currículo, de maneira a deixar claro o que se espera de cada um.

Formas de avaliação, objetivos não curriculares e diretrizes de ação em casos específicos também devem fazer parte do plano. Dessa forma, o documento cumpre seu papel como guia para toda a comunidade escolar.

Planejamento escolar participativo e estratégico

O planejamento escolar participativo envolve os membros da comunidade escolar. Já o planejamento estratégico têm características mais semelhantes a um planejamento empresarial. Esses dois modelos de planejamento geram dúvidas sobre qual deverá ser escolhido e é ideal à realidade da instituição de ensino.

Planejamento escolar participativo

O planejamento escolar participativo é o modelo em que a tomada de decisões é influenciada pelo coletivo. Nesse modelo, todos os integrantes da comunidade escolar — diretores, coordenadores, professores, funcionários e alunos — devem apresentar e votar pautas.

Para que esse modelo funcione bem, **é importante que todos os envolvidos estejam alinhados quanto ao Projeto Político Pedagógico e a realidade da escola**. O planejamento participativo promove uma distribuição mais horizontal do poder de decisão e uma construção de uma cultura de planejamento coletiva.

Planejamento escolar estratégico

O planejamento escolar estratégico é baseado em dados quantitativos e qualitativos que devem direcionar as metas da instituição. Uma vez que, nesse modelo, o poder de decisão fica concentrado em uma pessoa — geralmente, o diretor —, a tomada de decisões acontece de forma mais objetiva.

Esse modelo de planejamento é feito por meio de uma análise de diversas áreas relevantes à escola, como situação financeira, mercado, metas de investimento e satisfação de professores, alunos e pais e responsáveis.

Como escolher?

O tipo de planejamento ideal para cada escola depende de suas características, dos gestores e da realidade da instituição. A busca por um equilíbrio é fundamental para atender às necessidades, valorizando os envolvidos no processo**.**

Independente do modelo escolhido, é importante que o planejamento seja feito de maneira organizada. Manter um cronograma atualizado e alinhamento de informações é importante em ambos os processos.

Qual a importância do planejamento escolar?

Depois de entender um pouco melhor o que é, para que serve e como é feito o planejamento da escola, é possível analisar, em detalhes, **porque ele é tão importante**.

Transformar ideias em realidade

Longe de ser apenas um requisito burocrático ou um documento cujas propostas não vão sair do papel, **o planejamento é uma oportunidade para que a escola repense sua missão**, bem como a participação dos **professores** e coordenadores em seu cumprimento.

Ao confrontar a realidade da escola com as intenções da equipe e elaborar um plano de ação, o planejamento provoca um questionamento que ajuda a gerar soluções para concretizar os ideais da escola, ao mesmo tempo em que traz esses objetivos para o dia a dia da instituição.

Dessa forma, **toda a equipe pode trabalhar junta** em prol da mesma missão, sendo constantemente relembrada do contexto e do papel de cada um pelo planejamento geral.

Isso possibilita que cada membro da equipe direcione seu próprio trabalho para o objetivo que toda a escola tem em comum, facilitando a realização do que foi proposto e aliando todo o plano da instituição com sua missão e seus valores.

Revisar e reavaliar o que já foi feito

Outro ponto importante do planejamento é que ele obriga a equipe pedagógica a **rever as ações e os resultados do passado** a fim de manter as atitudes positivas e mudar aquelas que não têm levado a escola a alcançar seus objetivos.

Por consequência, a cada novo planejamento surge a oportunidade de avaliar o que foi feito no planejamento anterior e, assim, **pensar em novas estratégias** para que a instituição continue avançando continuamente, sempre atenta aos novos desafios e às demandas que possam surgir de dentro ou de fora da escola.

Nesse sentido, é muito importante pensar no planejamento escolar não como algo estático e definitivo, mas como **um documento norteador que deve ser sempre revisado** com base na realidade da instituição.

Trocar ideias e experiências entre os docentes

A elaboração de cada novo planejamento também representa uma **oportunidade de incentivar a troca de ideias e experiências entre professores e coordenadores**.

Além de reportar problemas e obstáculos relativos ao planejamento anterior, chamando a atenção para o que deve ser modificado no próximo ano, o encontro de toda a equipe docente e pedagógica possibilita, por exemplo, o compartilhamento de soluções encontradas por cada um no enfrentamento de desafios em comum, assim como conhecimentos adquiridos no dia a dia ou na formação continuada.

Dessa forma, **todos podem aprender uns com os outros**, os laços entre as diferentes partes da equipe se estreitam e, claro, a escola levanta propostas mais eficientes para cumprir sua missão com a participação quem mais entende da sua realidade particular.

Conciliar os interesses de toda a comunidade

Considerando todo o contexto de atuação da instituição de ensino (isto é, relações internas entre discentes, docentes e funcionários; assim como externas, com os pais, o governo e toda a comunidade), **o planejamento articula todos os interesses diversos com o papel da própria escola a fim de atingir seu objetivo final — educar seus alunos — da melhor forma possível**.

Portanto, além de possibilitar a troca de experiências entre os membros da equipe de coordenação pedagógica e docente, o planejamento escolar também é o momento de **dar voz ao conselho de pais e à comunidade**, a fim de combinar os interesses de todos aqueles que de alguma forma têm participação na escola, tornando-a mais democrática e consciente das demandas externas.

Como fazer um planejamento escolar eficiente

O planejamento é importante para que as ideias e propostas da escola não fiquem só no papel, certo?

Para isso, é fundamental passar da teoria à prática. A seguir, veja como elaborar um bom planejamento na sua instituição.

Reúna toda a equipe e incentive o debate e o diálogo

O primeiro requisito para se fazer um planejamento eficiente é reunir professores e **coordenadores pedagógicos para dialogar sobre o futuro da escola.**

É importante estabelecer uma relação de igualdade entre os participantes do debate, acolhendo a opinião e o conhecimento de cada um como essencial para a formação do novo planejamento. Nesse contexto, o coordenador pode servir como mediador da discussão, dando voz a todos os participantes, anotando as pautas e propostas levantadas e conciliando interesses diversos a fim de se chegar a um consenso.

Vale lembrar que quanto mais experiências e opiniões forem partilhadas mais rico será o debate e, consequentemente, mais democrático e assertivo será o planejamento. Principalmente nos quesitos mais polêmicos ou em relação aos obstáculos enfrentados pela escola, a diversidade de pontos de vista poderá contribuir para que se encontre mais facilmente a raiz do problema e, assim, uma solução viável para ele.

Por meio da discussão, a escola garante ainda que todos os professores e coordenadores se sintam contemplados pelo novo planejamento e compreendam sua importância, dando o seu melhor para que ele seja cumprido.

Contraste dados recentes com planejamentos anteriores

Um bom planejamento escolar é construído com base não apenas no contexto e a realidade da escola do presente, mas também nos resultados e documentos de anos anteriores, mesmo que tenham sido elaborados por processos distintos.

Nesse contexto, é muito importante analisar os resultados por meio de dados, que oferecem uma perspectiva objetiva e precisa do que aconteceu. Assim será possível identificar de maneira assertiva as estratégias e atitudes que não têm sido positivas e substituí-las por novas soluções**.** Além disso, a análise de dados também vai ajudar a escola a levantar dificuldades e desafios para que sejam trabalhados e superados com a ajuda do novo planejamento.

Transforme o planejamento em metas realizáveis

Para que aquilo que foi planejado no início ano seja realmente aplicável, é imprescindível que se estabeleçam ações passíveis de serem realizadas pelos docentes. Para isso, é recomendável que todo o planejamento transforme seus objetivos propostos em tarefas que sejam:

- *objetivas*, no sentido de trazerem ações concretas e claras;

- *mensuráveis*, possibilitando que, mais tarde, seja possível verificar nitidamente se a ação foi concluída ou não;

- *datadas*, isto é, com um prazo para seu cumprimento.

Nesse caso, se a escola quer melhorar o desempenho dos alunos no ENEM, por exemplo, os professores poderiam incluir no planejamento o seguinte objetivo:

"Conseguir uma média geral acima de ***X*** *pontos no próximo ENEM"*

Esse objetivo deve ser desdobrado em tarefas de curto prazo que permitam, ao longo do ano letivo, verificar se a escola está caminhando para o cumprimento do que foi proposto ou não. Ainda no exemplo da **média geral do ENEM**, uma maneira de fazer isso seria por meio de **simulados regulares** que indiquem o que precisa ser melhorado para se atingir o objetivo final.

Permita a flexibilidade e faça revisões regulares do plano

Como todo planejamento, aquele feito pela escola também enfrentará, ao longo de seu cumprimento, imprevistos e incidentes que obrigam a equipe a mudar de curso no meio do caminho. Diante disso, nada melhor do que prever a necessidade dessas alterações e organizar reencontros periódicos com todos os docentes e coordenadores para avaliar e revisar o planejamento proposto.

É possível, por exemplo, promover **reuniões** bimestrais ou trimestrais em que os objetivos estabelecidos no planejamento são contrastados com os últimos resultados dos alunos e a vivência dos professores a fim de verificar se alguma intervenção é necessária ou se as estratégias estão mesmo funcionando**.**

Baseado nesses encontros, pode-se mudar de tática ou mesmo alterar as prioridades da escola e propor novas tarefas, de acordo com o que aconteceu desde o planejamento inicial.

Colha feedbacks diversos constantemente

Para acompanhar o efeito do planejamento ao longo do ano letivo, é interessante que a escola esteja sempre aberta ao diálogo e **incentive o *feedback*** de toda a comunidade escolar. Isso significa que, além de organizar as reuniões regulares com os membros da equipe, é importante consultar também pais e alunos, bem como outros membros da comunidade escolar e local.

Dessa maneira, será possível manter o planejamento em concordância com as demandas e necessidades de cada um, monitorar os obstáculos enfrentados dentro e fora da escola e atentar-se para que as ideias e intenções elaboradas de início estejam sempre de acordo com a realidade mais da sala de aula e dos estudantes.

Não é recomendável que a escola busque um planejamento escolar pronto. O ideal é a **construção do planejamento**, que deve ser feito levando em consideração a realidade da instituição, seus pontos fortes e pontos de melhoria.

Vantagens e benefícios de se ter um planejamento escolar

Depois de explorar o que é o planejamento escolar, qual é a sua importância e como ele pode ser elaborado, cabe ressaltar, ainda, alguns dos **principais benefícios dessa ação para a escola e para a comunidade**.

Guia para o planejamento cotidiano dos professores

Ao organizar — com base no Projeto Político Pedagógico da escola e na BNCC — os conteúdos a serem estudados por cada série em cada disciplina, o planejamento não só garante que todo o currículo seja contemplado adequadamente, como também facilita a organização cotidiana dos professores e a preparação das aulas**.**

Assim, o planejamento ajuda a nortear a atividade do professor, que deve decidir, a partir disso, como cada assunto será trabalhado e como se adequar às atividades interdisciplinares do calendário. Dessa forma, é possível:

- reduzir o tempo gasto pelo professor no plano de aula diário**,** já que o planejamento escolar servirá de guia para orientá-lo;

- organizar o conteúdo ensinado em cada ano nas diferentes turmas (para as escolas com mais de um professor da mesma disciplina lecionando no mesmo nível, por exemplo, isso é especialmente importante);

- dar espaço para que intervenções pedagógicas **específicas** (como a necessidade da revisão de conteúdos) sejam aplicadas sem afetar os prazos gerais.

Emprego correto dos dados obtidos nas avaliações dos alunos

Coletar dados e informações sobre o desempenho dos alunos — seja por meio das próprias atividades avaliativas internas e/ou por avaliações externas — é uma excelente maneira de identificar lacunas no aprendizado e o planejamento é o momento ideal para se pensar em ações específicas e colocá-las em prática.

Quando as provas e exames indicam, por exemplo, uma dificuldade de determinada turma em Matemática, é possível ir mais fundo para descobrir precisamente qual é o problema e, por meio do planejamento, organizar a aplicação de uma intervenção pedagógica específica para que a **dificuldade seja sanada**.

Da mesma forma, quando os resultados são positivos, pode-se recorrer ao planejamento para destacar as ações que deram certo para que continuem a ser aplicadas em outros contextos ou nos próximos anos letivos.

Inclusão da formação docente continuada nos objetivos da escola

Com um plano organizado que norteia a ação de toda a equipe, fica mais fácil tornar a formação continuada dos docentes uma prioridade para a escola**,** bem como direcionar essa formação para as necessidades internas e externas já apontadas pelo próprio planejamento.

Ao incluir essa questão entre os objetivos da escola, a direção garante que ela será contemplada e tranquiliza os professores ao conciliar, no planejamento, sua formação com seu trabalho na instituição. Além disso, é válido destacar que a própria instituição é beneficiada, diante do conhecimento adquirido pelos docentes por meio dessa oportunidade.

Cumprimento das exigências externas

Outro benefício do planejamento escolar é o fato de ele prever o cumprimento das exigências do Ministério da Educação de tal forma que, com o plano pronto, basta à direção e à coordenação da escola verificar se todos requisitos estão sendo atendidos. Assim, não se corre o risco de se esquecer de algum ponto importante nem de se ter que reformular o plano no meio do semestre para acatar alguma exigência negligenciada, por exemplo.

BIBLIOGRAFIA
(CONHECIMENTOS EM GESTÃO PEDAGÓGICA E RESULTADOS EDUCACIONAIS)

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. São Paulo: Mediação, 2001. 01
TARDIF M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 01
WEISZ, T. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002. 03
PIRES, C. M. C. Educação Matemática: conversa com professores dos anos iniciais. 1. ed. São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2012. 03
SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Org.). Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2007. 04
SOLÉ, E. Estratégias de leitura. trad. Cláudia Schililing. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 05
DOLZ, J. [et al.]. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: Mercado das Letras, 2010. 07
FERREIRO, E. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. 08
FERREIRO, E. A. Psicogênese da língua escrita. ed. com. Porto Alegre: Artmed, 1999. 09
GUIMARÃES, C. M. et al. (orgs.). Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014. 15
CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Petrópolis: Vozes, 2006. 17
FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Indagações sobre currículo : currículo e avaliação. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 22
GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003. 22
SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 23
SILVA, J. L.; Pereira, P. C. (Org.) Educação de jovens e adultos: reflexões a partir da prática. Rio de Janeiro: Wak, 2015. 23

HOFFMANN, J. AVALIAR PARA PROMOVER: AS SETAS DO CAMINHO. SÃO PAULO: MEDIAÇÃO, 2001.

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercícios do diálogo entre os envolvidos.

Este primeiro princípio estabelece a contraposição básica entre uma concepção classificatória de avaliação, de julgamento de resultados, e a concepção de avaliação mediadora, de ação pedagógica reflexiva.

Em uma avaliação mediadora, o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, interesses e valores dos alunos não se destina a explicar o seu grau de aprendizagem, mas essencialmente, a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subseqüentes para favorecer o seu desenvolvimento: uma avaliação em síntese que se projeta a vislumbra o futuro, tem por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos.

Desenvolver estudos paralelos de recuperação significa propor aos alunos, permanentemente, gradativos desafios e tarefas articuladas e complementares as etapas anteriores, visando sempre ao maior entendimento, à maior precisão de suas respostas, à maior riqueza de seus argumentos.

É compromisso dos pais acompanhar o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade. Mas é compromisso da escola compreender e assumir os compromissos e limites de cada parte, bem como é responsabilidade do governo, que institui uma escola obrigatória e de direito a todas as crianças, provê-la de recursos humanos e materiais necessários oriundos dos impostos cobrados a toda sociedade.

Outra concepção de tempo em avaliação

Muito falamos em processo quando se aborda a questão da avaliação. Mas o termo processo há muito perdeu seu sentido. Todo o educador é consciente da necessidade de acompanhar o aluno ao longo do se processo de aprendizagem.

Um dos grandes entraves ao melhor entendimento dos percursos individuais é o pressuposto de tarefas iguais para todos os aluno, de tempos de execução e ritmos de aprendizagem homogêneos e de explicações ao grande grupo ao invés de atividades diversificadas.

Notas e conceitos são superficiais e genéricos em relação à quantidade das tarefas e manifestações dos alunos. Um processo contínuo de auto-avaliação está no cerne da relação entre educadores e educandos.

As múltiplas dimensões do olhar avaliativo

Avaliação é sinônimo de controle? Sim, não resta a menor dúvida. Dizer-se que a prática avaliativa em nossas escolas não é de controle institucional, social, público, é não percebê-la em sua plenitude. Controla-se, via avaliação educacional, a quantidade da ação da sociedade, do poder público, do professor, do aluno, dos pais.

Definir objetivos é delinear o norte, o destino essencial das ações educativas, no seu sentido mais amplo.

Muito se tem discutido sobre interdisciplinaridade e temas transversais, mas a análise do desenvolvimento do aluno ainda se dá de forma fragmentada.

Avaliação e Meditação

As novas concepções de aprendizagem propõem fundamentalmente situações de busca contínua de novos conhecimentos, questionamento e crítica sobre as idéias em discussão, complementação através da leitura de diferentes portadores de texto, mobilização dos conhecimentos em variadas situações-problema, expressão diversificada do pensamento do aprendiz.

O cenário da relação entre professores e alunos, portanto, é constituído por diferentes dimensões do diálogo: orientar, informar, questionar, aconselhar, criticar, observar, responder, explicar, corrigir, ouvir... Cada uma dessas ações pode desencadear diferentes reações, atitudes de receptividade ou de divergência dos alunos.

A aprendizagem significativa aparece com freqüência nas discussões sobre avaliação, justificando-se, muitas vezes, dificuldades de aprendizagem e de interesse do aluno pelo fato de se desenvolver propostas pedagógicas que não contemplem esse pressuposto.

No que se refere a condições prévias, há muito para se conhecer de uma turma de alunos, ao iniciar o trabalho pedagógico, a partir de entrevistas com a família e dos registros da escola.

As experiências de ensino por projetos pedagógicos demonstram alcançar êxito nesse sentido, à medida que os estudantes seguem por rumos diversos, em busca de objetos similares.

Todo estudante é capaz de analisar suas condições de aprendizagem. Mesmo a criança muito pequena é capaz de refletir sobre suas ações e suas falas, mudando de atitudes partir de conversas com os adultos.

Registros em avaliação mediadora

Os conjuntos de dados que o professor constitui sobre o aluno são recordes de uma história da qual ele participa e sobre a qual tem compromisso de atribuir significado.

Critérios de avaliação podem, por outro lado, serem entendidos por orientações didáticas de execução de uma tarefa, por seus aspectos formais. O que é bastante grave, pois a observação do professor pode centrar-se na análise de tais aspectos.

O avaliador não pode ser neutro ou ausente, segundo o autor, porque ele toma partido, principalmente quando o objetivo avaliado é uma pessoa.

"Como adquirir coragem para enfrentar os percalços de um caminho desconhecido?" - perguntam - me muitos. Ninguém que tenha feito esse caminho, até hoje, nega que tenha valido a pena! Esta, por enquanto, é a minha resposta.[1]

TARDIF M.; LESSARD, C. O TRABALHO DOCENTE: ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS. 3 ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2007.

O livro *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* busca verificar o cerne do processo de escolarização analisando o trabalho dos indivíduos que efetivam essa atividade: os professores, os alunos e os outros contingentes humanos da ambiência escolar. Os autores buscam abrir campo para uma pesquisa acerca do trabalho docente situada entre as mais variadas disciplinas e teorias relacionadas entre si e o saber, influenciam-se das pesquisas em sociologia do trabalho e das organizações, ciências da educação, ergonomia, teorias da ação e ciências cognitivas.

1 Por Paulo Cezar

Constroem seus argumentos dentro de uma perspectiva pautada nos avanços da pesquisa empírica, na intenção explícita de uma coleta de dados que garantiu o desenvolvimento de bases conceituais sólidas para fazer-se um estudo amplo da docência no âmbito escolar. Os autores mobilizam essa base de conhecimentos, ampliam-na e alcançam um grau maduro de profundidade, podendo assim, perfazer críticas a fim de aplicá-las aos estudos da docência.

É a análise do trabalho do professor, em suas mais variadas interações, que constitui objeto da obra analisada, enfatizando alguns assuntos diretivos que norteiam todo o processo escolar, aludindo sobre: como o fato de o professor trabalhar com seres humanos repercute sobre ele próprio, seus conhecimentos, identidade, suas experiências profissionais, os dispositivos da organização do trabalho e suas interferências. Descrevem, analisam e compreendem o trabalho docente tal como é desenvolvido, conforme as representações de situações de trabalho experienciado pelos professores, e, para essa tarefa, fundamentam-se em 150 entrevistas feitas junto a professores, complementadas por uma centena de outras entrevistas realizadas com outros promotores da educação escolar.

O livro é dividido em sete capítulos, sendo que o 1º capítulo inicia-se com a apresentação e discussão do quadro teórico que embasa todo desenvolvimento das análises perpetradas no decorrer do texto. Oferece elementos gerais de análise que podem ser utilizados em diversos contextos escolares, parte de contextos globais como: organização do trabalho escolar, consideração das situações cotidianas de interação entre os atores escolares e professores e alunos em suas atividades, permitindo situar a análise no particular das práticas específicas do trabalho escolar compreendido em um processo mais global de escolarização.

O capítulo 2 enfatiza as relações entre algumas características sociais e organizacionais da escola e as maneiras de realização do trabalho docente, do trabalho escolar e do conjunto de trabalhos efetivados por todos os agentes escolares. Mostra a estrutura da organização da escola configurando as características das operações e dos modos de realização do ensino, evidenciando a estrutura escolar como orientadora de todo o trabalho docente. Os autores dão continuidade às análises sobre a organização do trabalho escolar no capítulo posterior, o 3º, tratando de sua crescente burocratização, dando ênfase também às questões de poder dentro dessas organizações e as ramificações desses processos nos recursos humanos envolvidos nesse imbricado jogo de interesses.

No 4º capítulo o enfoque recai para a figura do professor, suas condições de trabalho, a maneira como são utilizados seus tempos e espaços escolares/extraescolares e os componentes que compõem as tarefas dos professores em as mais diversas atividades a eles atribuídas, essas tarefas temporalizadas são motivo de duras observações. O capítulo 5º enriquece as análises feitas nos três capítulos anteriores, pois completa as análises da organização do trabalho escolar, na medida em que contempla aspectos temporais dentro dos quadros organizacionais; isso feito, concebem uma proposta de reflexão onde o trabalho docente não se efetiva senão através desses mesmos quadros organizacionais e temporais, usando a lógica do pertencimento e à atividade orientada por objetivos postos.

O capítulo 6 trata da questão dos objetivos, já um pouco vista no capítulo anterior, analisam-se os objetivos gerais do ensino, da escola e do mandato dos professores, sem excluírem observações sobre os programas escolares, elemento que elegem como sendo parte não negligenciável da identidade profissional do docente, através do sentimento de pertencimento a ele atribuído de variadas formas. Mostram as escolhas dos professores no que se refere aos seus objetivos e as consequências práticas no cotidiano escolar, e é dentro desse percurso que propõem o que denominam "trabalho curricular", onde tentam compreender os movimentos de interpretação, transformação e adaptação, feitos pelos docentes em seu trabalho cotidiano. Passam então em sequência, a abordarem o objeto mesmo do trabalho docente, isto é, o que dizem parecer ser essencialmente formado pelas relações de interação entre alunos e professores.

Ao apresentarem o último 7º capítulo buscam completar a abordagem oferecida no anterior, na medida em que continuam a mostrar as interações humanas tangenciando os processos escolares e marcando em profundidade todos os outros quesitos do processo de trabalho do professor. Essas interações humanas são consideradas de grande efeito sobre o trabalho do docente, podendo movimentar alterações nos conjuntos das suas relações, em suas práticas e até mesmo em sua identidade profissional. Os autores buscam tratar das expectativas dos professores com relação aos seus alunos e as dinâmicas que envolvem essa relação. Esse capítulo humaniza os entes, leva a baila aspectos das personalidades envolvidas e de seus anseios e desejos, trata de questões subjetivas que se concretizam nas relações e inter-relações diárias e cotidianas. Buscam determinar as características do ensino frente a seu objeto de trabalho 'aluno', com muitas das nuances controversas desse embate diário e não consensual.

Os autores construíram seus argumentos fundamentando-se em uma abordagem sociológica, tratando a docência como atividade de trabalho desenvolvida em organizações em que os professores interagem com outros indivíduos, dizendo-nos que são possíveis essas trocas decorrentes do lugar que ocupam, dessa forma, pode-se compreender o trabalho dos professores não somente pelos aspectos técnicos, específicos às tarefas a que são chamados, mas também, pelo ângulo das atividades emocionais e interacionais envolvidas, pelas vivências interativas que estão imersos a todo o momento.

São os aspectos humanos tratados dentro de um formato também humanizado, com uma visão panorâmica possibilitada pela empiria, onde fotografaram o "chão da escola" e suas relações, evidenciando as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte do trabalho docente, bem como as vivências das pessoas que o realizam diariamente, que tornam a obra diferenciada diante das demais que se ocupam do trabalho docente.

Os autores têm como base central de suas proposições analisarem o trabalho cotidiano dos professores de base, e o fazem, pelo ângulo das exigências que vigoram suas atividades, como também pelas suas experiências cotidianas.

Situaram seus estudos sobre a docência na problemática do trabalho, subtraindo de forma crítica o objeto de estudo da grande influência exercida pelos modelos de análises advindos de outras esferas de trabalho. Para atingirem o intento apresentaram a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho estabelecido pelas interações, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho de forma radical, dessa maneira, superam a percepção normativa do ofício, centrando as análises da docência na organização e no processo de trabalho dos professores. Corroborando comas ideias propostas na obra agora observada, podemos verificar em outro título de Maurice Tardif *"Saberes docentes e formação profissional" (2002)*, uma convergência, no sentido dos saberes e da prática invisível, elástica, do trabalho docente, agora aprimorada de ideias e conceitos, pois já apontava para análises com relação aos saberes docentes em conjunto às realidades materiais que possibilitam o próprio trabalho de fato, realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados e que compõem seu trabalho. Pode-se dizer que Tardif e Lessard (2005) aprofundam as questões suscitadas e as colocam imersas nos ambientes de trabalho com ampliação dos fatores sociológicos que os cercam, dessa forma constroem um campo de análises mais completo e rico de detalhes.

Embora apresente uma realidade 'exterior', muito diversa funcional e estruturalmente da realidade brasileira e também dos países latino-americanos, *"O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas" (2005)*, muito contribui para as pesquisas no campo da profissão docente, da organização das escolas e seus sistemas educacionais, bem como suscita graves reflexões referentes às relações e interações humanas promovidas pelo ofício de professor e as consequências trazidas para a identidade e a profissão docente, bem como, para a organização nas escolas públicas, seu lócus de atuação.

A presente obra é de fundamental importância para os estudantes universitários dos cursos de formação de professores e pedagogos. É também recomendada para os professores de as modalidades de ensino servindo de apoio para releituras de proposições de pesquisa e atuação na formação continuada de professores, enfocando o olhar para o envolvimento e a colaboração dos atores da prática cotidiana escolar, levando em consideração os pressupostos da prática e cadeias relacionais apresentadas. [2]

WEISZ, T. O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM. SÃO PAULO: ÁTICA, 2002.

Em síntese, o livro se dá como uma grande aula leve e proveitosa sobre as diversas questões que permeiam nosso trabalho de ensinar. Telma insere diversos relatos sobre sua própria prática enquanto professora e todo o caminho que percorreu para entender como o trabalho pedagógico deve ser funcional, prático e de qualidade.

É muito interessante quando ela relata sobre as primeiras turmas com quem lecionou na década de 60. Período em que as novas tendências educacionais eram novidades e o conhecimento pedagógico que se tem acesso hoje, era muito menos divulgado. A autora é sempre franca e me impressionei ao saber que após sua experiência como docente, Weisz fica completamente frustrada com a educação e se afasta por alguns anos da área. Logo mais, ela então volta disposta a pesquisar e entender melhor esse contexto para se tornar um agente de transformação na docência.

O primeiro capítulo do livro, chamado de "Meu batismo de fogo" conta toda essa trajetória. Designada para trabalhar com uma turma de alunos entre 11 e 12, em uma 2ª série (cujos alunos já teriam sido reprovados diversas vezes e só passaram para o ano seguinte a partir de um decreto do governador do Estado do Rio de Janeiro na época) com 45 alunos (!). Muito curioso que, embora muitas mudanças houveram de mais de quarenta anos para cá, muitos dilemas educacionais ainda persistem na segunda década do século XXI. Mas confortante é ver o caminho que Telma percorre após suas primeiras impressões.

No capítulo dois, Weisz já nos mostra como sua visão sobre educação mudou após o tempo de afastamento da área e seu retorno com pesquisas e estudos. Ao longo dos textos que compõe o capítulo, Telma traz pontos históricos da educação que foram influenciando as tendências pedagógicas. Como sua maior formação é nas questões de linguagem, Telma explica as contradições dos métodos «tradicionais» de alfabetização e como a Psicogênese da Língua Escrita, divulgada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, mudaram de vez o que se pensava sobre os caminhos que as crianças percorrem ao longo do processo de alfabetização.

A partir de então, a autora faz apontamentos sobre diversas habilidades que um professor profissional precisa ter e desenvolver para alcançar a eficácia de sua prática.

As concepções construtivistas e a importância de valorizar as informações que os alunos já têm sobre os conteúdos estudados na escola, para depois então tratá-los de formas mais adequadas, ganham destaques sempre subsidiados por relatos de professores em atividade e também citações de obras dos pensadores que fundamentam as ideias.

Gosto do capítulo cinco: «Como fazer o conhecimento do aluno avançar». Nesta parte, Weisz escreve situações, dicas e concepções que muito podem nos ajudar. Ela parte do princípio de que há a necessidade de se favorecer boas situações de aprendizagem. Cito aqui quatro situações e a autora evidencia:

Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Acredito que alguns leitores poderão achar os tópicos genéricos, sem instrução do caminho a percorrer e de como realmente aplicá-los. Da forma como eu entendo, penso que é muito produtivo quando além de ensinar algum conteúdo, é interessante que hajam situações em que esse ensinamento possa ser aplicado. Muito mais que copiar um texto sobre o desperdício da água, seria mais rico depois do registro deste texto pensar, por exemplo, em uma ação que possa ajudar efetivamente no combate ao desperdício. Mesmo que a ação não possa ser efetivada, mas se houve discussões, reflexões e estratégias, temos um conhecimento validado.

Para não ficar apenas em cima da teoria, Telma vai relacionando as premissas teóricas à experiências práticas de forma que as coisas se tornam mais acessíveis e confortantes a quem lê.

Além de temas como situações de aprendizagem, avaliações e procedimentos vão ganhando espaço durante todo o livro.

Weisz conclui a obra enfatizando a importância da reflexão em cima da própria prática. Os registros e relatos de cada professor são materiais importantíssimos para verificar em que ponto os processos de ensino e aprendizagem estão. Comparar nossos relatos com as teorias ajuda a relacionar quais ações nossas vão de encontro à pedagogia que tanto pregamos e quais práticas é interessante se aprofundar para encontrar resultados melhores.[3]

PIRES, C. M. C. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: CONVERSA COM PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS. 1. ED. SÃO PAULO: ZÉ-ZAPT EDITORA, 2012.

Pires, em seu livro EducaçãoMatemática:conversas com professores dos anos iniciais, discute, entre outros temas, os diferentes significados do campo multiplicativo. Para a autora, o campo multiplicativo é constituído das operações multiplicação e divisão, cujos significados são as ideias de: proporcionalidade, comparação, configuração retangular e combinatória.

A autora considera que a proposta de trabalho com outros significados dos números racionais, além de parte-todo, ainda não é tão disseminada como necessário. Além do significado parte-todo, são discutidos na obra os significados de quociente, medida, razão e operador.

2 Fonte: www.proxy.furb.br - Por Camila Lopes Cravo Matos

3 Fonte: www.desordem-natural.blogspot.com.br

Ao abordar a organização curricular e a avaliação de conteúdos relacionados aos números naturais, comenta sobre a elaboração, pelo professor, de um planejamento com o objetivo de "possibilitar o processamento da aprendizagem". Esse planejamento seria composto por três elementos: objetivos do professor para a aprendizagem dos alunos; plano do professor para as atividades do ensino; e expectativas do professor sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Para Pires, esse planejamento denomina-se Trajetória Hipotética de Aprendizagem.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (ORG.). LER, ESCREVER E RESOLVER PROBLEMAS: HABILIDADES BÁSICAS PARA APRENDER MATEMÁTICA. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2007.

Muitos professores acreditarem que as dificuldades apresentadas por seus alunos em ler e interpretar um problema ou exercício de matemática estão associadas a pouca competência que eles têm para leitura. Também é comum a concepção de que, se o aluno tivesse mais fluência na leitura nas aulas de língua materna, consequentemente ele seria um melhor leitor nas aulas de matemática.

Embora tais afirmações estejam em parte corretas, pois ler é um dos principais caminhos para ampliarmos nossa aprendizagem em qualquer área do conhecimento, consideramos que não basta atribuir as dificuldades dos alunos em ler problemas a sua pouca habilidade em ler nas aulas de português. A dificuldade que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas estão, entre outras coisas, ligadas à ausência de um trabalho pedagógico específico com o texto do problema, nas aulas de matemática.

O estilo nos quais geralmente os problemas de matemática são escritos, a falta de compreensão de um conceito envolvido no problema, o uso de termos específicos da matemática e que, portanto, não fazem parte do cotidiano do aluno, e mesmo palavras que têm significados diferentes na matemática e fora dela – total, diferença, ímpar, média, volume, produto – podem se constituir em obstáculos para que a compreensão ocorra. Para que tais dificuldades sejam superadas, ou mesmo para que elas não surjam,é preciso alguns cuidados com a proposição dos problemas desde o início da escolarização até o final do Ensino Médio.

Cuidados com a leitura que o professor elabora o o problema, cuidados em propor tarefas específicas de interpretação do texto dos exercícios caracterizamum conjunto de intervenções didáticas destinadas exclusivamente a levar os alunos a lerem problemas de matemática com autonomia e compreensão. Neste artigo, pretendemos indicar algumas intervenções que temos utilizado em nossas ações junto a alunos e professores e que têm auxiliado a tornar os estudantes melhores leitores de problemas.

A Leitura dos Problemas com Alunos no Início da Alfabetização

Quando os alunos ainda não são leitores, o professor lê todos os problemas para eles e, como leitor, auxilia os alunos , garantindo que todos compreendam, cuidando para não enfatizar palavras chave e usar qualquer recurso que os impeça de buscar a solução por si mesmos. Mas há outros recursos dos quais o professor pode se valer para explorar a alfabetização e a matemática enquanto trabalha com problemas.

Um deles é escrever uma cópia do problema no quadro e fazer com os alunos uma leitura cuidadosa. Primeiro do problema todo, para que eles tenham ideia geral da situação; depois mais vagarosamente, para que percebam as palavras do texto, suas grafias e seus significados.

Propor o problema escrito e fazer questionamentos orais com a classe, como é comum que se faça durante a discussão de um texto, auxilia o trabalho inicial com problemas escritos:

- Quem pode me contar o problema novamente?
- Há alguma palavra nova ou desconhecida?
- Do que trata o problema?
- Qual é a pergunta?

Novamente o cuidado é para não resolver o problema pelos alunos durante a discussão e, também, não tornar o recurso uma regra ou conjunto de passos obrigatórios que representem um roteiro de resolução. Se providenciar para cada aluno uma folha com o problema escrito, o professor pode ainda:

Pedir aos alunos que encontrem e circulem determinadas palavras;

- Escrever na lousa o texto do problema sem algumas palavras;
- Pedir para os alunos em duplas olharem seus textos, que devem ser completos, e descobrirem as palavras que faltam.

Conforme as palavras são descobertas, os alunos são convidados a ir ao quadro e completar os espaços com os termos ausentes. Em todos os casos, o professor pode escolher trabalhar com palavras e frases que sejam significativas para os alunos ou que precisem ser discutidas com a classe, inclusive aquelas que se relacionam com noções matemáticas. Os problemas são resolvidos após toda a discussão sobre o texto, que a essa altura já terá sido interpretado e compreendido pela turma, uma vez que as atividades que sugerimos contemplam leitura, escrita e interpretação simultaneamente.

Ampliando Possibilidades para os Leitores

Para os alunos do Ensino Fundamental e Médio que já leem com mais fluência textos diversos, o professor pode propor outras atividades envolvendo textos de problemas. A primeira delas, sem dúvida, é deixar que eles façam sozinhos a leitura das situações propostas.

A leitura individual ou em dupla auxilia os alunos a buscarem um sentido para o texto. Na ocasião, o professor pode indicar que cada leitor tente descobrir sobre o que o problema fala, qual é a pergunta, se há palavras desconhecidas. Aí, então, é possível conduzir um debate com toda a classe para socializar as leituras, dúvidas, compreensões. Novamente não se trata de resolver o problema oralmente, mas de garantir meios para que todos os alunos possam iniciar a resolução do problema sem, pelo menos, ter dúvidas quanto ao significado das palavras que nele aparecem. Assim, se houver um dado do problema, um termo que seja indispensável e que os alunos não conheçam ou não saibam ler, principalmente no início do ano, o professor deve revelar seu significado, proceder à leitura correta. Esse processo para quando os alunos entendem o contexto dos problemas.

Nesse processo é possível, ainda, que o professor proponha aos alunos o registro, no caderno ou em um dicionário, das palavras novas que aprenderam, ou mesmo daquelas sobre as quais tinham dúvida para que possam consultar quando necessário. Em relação àqueles termos que tenham significados diferentes em matemática e no uso cotidiano, o ideal é que sejam registrados no caderno dos alunos com ambos os significados, podendo inclusive escrever frases que ilustrem os dois sentidos. Vejamos outras estratégias:

- Apresentar aos alunos problemas com falta ou excesso de dados para que eles analisem a necessidade ou não de informações no texto;
- Apresentar aos alunos o texto de um problema no qual falte uma frase ou a pergunta, deixar que eles tentem resolver e completar o que falta para o problema ser resolvido;
- Apresentar um problema com frases em ordem invertida e pedir que os alunos reorganizem o texto;

Fundamentos para a ação dos profissionais da educação: filosóficos, socioculturais, psicológicos e pedagógicos. 01
Relação entre Sociedade, Escola, Conhecimento e Qualidade de Vida. 16
Organização e gestão escolar. 21
Gestão democrática. 27
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. 28
O papel articulador, formador e transformador do coordenador pedagógico 40
Gestão do trabalho pedagógico coletivo com vistas à construção e reconstrução da proposta pedagógica da escola e à formação continuada dos professores. 42
Sistemas de Avaliações Externas e Internas da Aprendizagem e da escola. 47
O papel do Coordenador Pedagógico na orientação para o planejamento/replanejamento a partir da análise de resultados. 48
Observação de aula como estratégia pedagógica na formação continuada do docente.. 51

FUNDAMENTOS PARA A AÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: FILOSÓFICOS, SOCIOCULTURAIS, PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS.

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

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

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

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

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

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

A Educação como Projeto, a Reflexão e a Práxis

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

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

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

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

1. O Sujeito da Educação

Assim, de um ponto de vista mais fundante, pode-se dizer que cabe à filosofia da educação a construção de uma imagem do homem, enquanto sujeito fundamental da educação. Trata-se do esforço com vista ao delineamento do sentido mais concreto da existência humana. Como tal, a filosofia da educação constitui-se como antropologia filosófica, como tentativa de integração dos conteúdos das ciências humanas, na busca de uma visão integrada do homem.

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

Nos dois casos, como retomaremos mais adiante, a filosofia da educação perde qualquer solidez de seus pontos de apoio Com efeito, tanto na perspectiva essencialista quanto na perspectiva naturalista, não fica adequadamente sustentada a condição básica da exis-

tencialidade humana. que é a sua profunda e radical **historicidade,** a ser entendida como a intersecção da espacialidade com a temporalidade do existir real dos seres humanos, ou seja, a **intersecção do social com o histórico.** O que se quer dizer com isso é que o ser dos homens só pode ser apreendido em suas mediações históricas e sociais concretas de existência. Só com base nessas condições reais de existência é que se pode legitimar o esforço sistemático da filosofia em construir uma imagem consistente do humano.

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

Os homens envolvidos na esfera do educacional — sujeitos que **se** educam e que buscam educar — não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos de uma natureza humana", modelo universal idealizado. como também não se reduzem a uma "máquina natural", prolongamento orgânico da natureza biológica. Seres de carências múltiplas, como que se desdobram num projeto, pré-definem-se como exigência de um devir em vista de um "ser--mais", de uma intencionalidade a ser realizada: não pela efetivação mecânica de determinismos objetivos nem pela atuação energética de finalidades impositivas. O projeto humano se dá nas coordenadas históricas, sendo obra dos sujeitos aluando socialmente, num processo em que sua encarnação se defronta, a cada instante, com uma exigência de superação. É só nesse processo que se pode conceber uma ressignificação da "essência humana", pois é nele também, na frustração desse processo, que o homem perde sua essencialidade. A educação pode. pois. ser definida como esforço para se conferir ao social, no desdobramento do histórico, um sentido intencionalizado, como esforço para a instauração de um projeto de efetiva humanização, feita através da consolidação das mediações da existência real dos homens.

Assim, só uma antropologia filosófica pode lastrear a filosofia da educação. Mas uma antropologia filosófica capaz de apreender o homem existindo sob mediações histórico-sociais, sendo visto então como ser eminentemente histórico e social. Tal antropologia tem de se desenvolver, então, como uma reflexão sobre a história e sobre a sociedade, sobre o sentido da existência humana nessas coordenadas. Mas. caberia perguntar, a construção dessa imagem do homem não seria exatamente a tarefa das ciências humanas? Isto coloca a questão das relações da filosofia com as ciências humanas, cabendo esclarecer então que, embora indispensáveis, os resultados obtidos pelas diversas ciências humanas não são suficientes para assegurar uma visão da totalidade dialeticamente articulada da imagem do homem que se impõe construir. As ciências humanas investigam e buscam explicar mediante a aplicação de seu categorial teórico, os diversos aspectos da fenomenalidade humana e, graças a isso, tornam-se aptas a concretizar as coordenadas histórico-sociais da existência real dos homens. Mas em decorrência de sua própria metodologia, a visão teórica que elaboram é necessariamente aspectual. Justamente em função de sua menor rigidez metodológica, é que a filosofia pode elaborar hipóteses mais abrangentes, capazes de alcançarem uma visão integrada do ser humano, envolvendo nessa compreensão o conjunto desses aspectos, constituindo uma totalidade que não se resume na mera soma das partes, parles estas que se articulam então dialeticamente entre si e com o todo, sem perderem sua especificidade, formando ao mesmo tempo, uma unidade.

A perspectiva filosófica integra ao totalizar, ao unir e ao relacionar. Não se trata, no entanto, de elaborar como que uma teoria geral das ciências humanas, pois. não se atendo aos requisitos da metodologia científica, a filosofia pode colocar hipóteses em íde maior alcance epistemológico. Assim, o que se pode concluir deste ponto de vista é que a filosofia da educação, em sua tarefa antropológica, trabalha em intima colaboração com as ciências humanas no campo da teoria educacional, incorporando subsídios produzidos mediante investigação histórico-antropológica por elas desenvolvida.

2. O Agir, os Fins e os Valores

De um segundo ponto de vista e considerando que a educação é fundamentalmente uma prática social, a filosofia vai ainda contribuir significativamente para sua efetivação mediante uma reflexão voltada para os fins que a norteiam. A reflexão filosófica se faz então reflexão axiológica, perquirindo a dimensão valorativa da consciência e a expressão do agir humano enquanto relacionado com valores.

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

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

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

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

3. A Força e a Fraqueza da Consciência

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mas não termina aqui a tarefa epistemológica da filosofia da educação. Com efeito, vimos há pouco que a experiência da subjetividade é também o lugar privilegiado da ilusão e do falseamento da realidade. Sem dúvida, a consciência emergiu como equipamento mais refinado que instrumentalizou o homem para prover, com maior flexibilidade, os meios de sua existência material Mas ao se voltar para a realidade no desempenho concreto dessa finalidade, ela pode projetar uma objetividade não-real. E o processo de alienação que a espreita a cada instante na sua relação com o mundo objetivo. Este **é** o outro lado da subjetividade, o reverso da medalha. Em sua atividade subjetiva, a consciência acaba criando uma objetividade apenas projetada, imaginada, ideada e não-real. Ocorre que a consciência humana é extremamente frágil e facilmente dominável pelo poder que atravessa as relações sociais. Eis então o funcionamento ideológico da atividade subjetiva: o próprio conhe-

cimento passa a ser mais um instrumento de dominação que alguns homens exercem sobre outros. A consciência, alienada em relação à realidade objetiva, constrói conteúdos representativos e avaliativos que são apresentados como verdadeiros e válidos quando, de falo. são puramente ideológicos, ou seja, estão escamoteando as condições reais com vista a fazer passar por verdadeira uma concepção falsa, mas apta a sustentar determinadas relações de dominação presentes na sociedade. Com efeito, **é** para legitimar determinadas relações de poder que a consciência elabora como objetivas, como universais e como necessárias, algumas representações que. na realidade social efetiva, referem-se apenas a interesses particulares de determinados grupos sociais.

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

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

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

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

Fundamentos sociológicos

SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

- O papel da sociologia na realidade educacional brasileira.
- A discussão da realidade dos problemas que afetam a educação.

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

- Augusto Comte
- Émile Durkheim
- Kall Max
- Ma Weber

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

A sociologia nasce enquanto ciência como uma tentativa de explicar as mudanças sociais, num momento de grandes mudanças sociais, marcado pela Revolução Industrial, Revolução Francesa e a Formação dos Estados Nacionais, a chamada ***Modernidade***.[2]

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

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

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

2 Fonte: www.pedagogiaonlineead.blogspot.com.br – Texto adaptado de Carlos Adriano

BIBLIOGRAFIA (CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS)

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. et al. (orgs). O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador. Vol. 10. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015. 01

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. et al. (orgs). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. . 05

ALVEZ, N. (org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. 05

CARDOSO, B.; ZUNINO, D. L. et al. (orgs.). Ensinar: tarefa para profissionais. Beatriz Cardoso, Delia Lerner, Neide Nogueira, Tereza Perez (orgs.). 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. 07

LERNER, D. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. 07

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2006. 14

STONE, D.; HEEN, S. Obrigado pelo feedback – a ciência e a arte de receber feedbacks. São Paulo: Penguin, 2016. 15

PARRA, Cecília. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1996. 16

ROSSET, J. M. [et.al.]. Práticas Comentadas para inspirar: formação do professor de educação infantil. Joyce M. Rosset. [et al.]. 1. ed. São Paulo: Brasil, 2018. 19

FUJIKAWA, Mônica Matie. A coordenação pedagógica e a questão do registro. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Maria Nigro de. (Org.) O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2012. p. 127-142. 20

OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: CRV, 2018. Cap. 1 e 4. 20

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs) O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.22

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. ET AL. (ORGS). O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR: ARTICULADOR, FORMADOR E TRANSFORMADOR. VOL. 10. 1. ED. SÃO PAULO: LOYOLA, 2015.

Apresentação

Ao trazer a público o 10° volume da Coleção Coordenador Pedagógico, expressamos nossa satisfação pela trajetória que empreendemos, desde 1998, que se traduz em compromisso compartilhado com a rede pública de ensino, com coordenadores pedagógicos e gestores, com professores, futuros professores e formadores. Nossa satisfação também pelas parcerias firmadas, com educadores de diferentes regiões do país e do exterior, com mestrandos e doutorandos, com acadêmicos e profissionais de escolas, que construíram conosco cada volume desta coleção. Finalmente, nosso orgulho e agradecimento aos nossos leitores, que têm acolhido nossas ideias e questionamentos, de forma enriquecedora e carinhosa.

Esse compromisso é a face visível de nosso desejo e empenho por uma educação de qualidade, que enfrente e supere o desafio da desigualdade social e econômica, que impede o acesso e a permanência dos alunos nas escolas.

Neste 10° volume, buscamos, então, desenhar possibilidades e alternativas para o enfrentamento das limitações apontadas, com a clareza de que o CP, sozinho, não resolverá todas elas.

Neste livro, selecionamos algumas questões voltadas para a atuação do CP e o alcance dessa atuação: seu desempenho junto ao professor iniciante de EJA, a articulação do trabalho coletivo e da avaliação.

Ao se falar da atuação do CP, não se pode deixar de mencionar a dimensão formativa, seja da perspectiva das metodologias dessa formação (incidentes críticos e espaços de conversa), seja da perspectiva dos resultados de processos formativos em curso no país.

Esperamos que também este volume seja acolhido com a generosidade e crítica que sempre recebemos de nossos leitores.

São Paulo, abril de 2015.

Vera Maria Nigro de Souza Placco Laurinda Ramalho de Almeida

Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras

Introdução

Em pesquisa realizada em 2010/2011 , com o objetivo de "identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica,

em curso em escolas de diferentes regiões brasileiras, de modo a ampliar o conhecimento sobre o CP ou função semelhante, quanto às suas potencialidades e limitações, e, com isso, subsidiar políticas públicas de formação docente e organização dos sistemas escolares" (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 226), foi possível caracterizar o trabalho dos CPs brasileiros, em suas três dimensões: articuladora, formadora e transformadora.

A referida pesquisa intentou uma análise dos dados coletados, de modo que fosse possível compreender "como se estruturam e se articulam as atribuições de coordenação pedagógica, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, analisando as características do perfil do coordenador pedagógico e suas percepções, assim como as de diretores e professores, quanto a: adesão/rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação do profissional do CP e dos professores que coordena, partindo-se do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores" (PIACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 226).

Nas atividades que o coordenador desenvolve nas três dimensões referidas ele constitui continuamente sua identidade profissional e a análise desse movimento identitário permite uma melhor compreensão de como faz face aos desafios da profissão e supera a tensão entre as atribuições que lhe são feitas e as identificações/não identificações que assume cm relação a essas atribuições. Ao tentar entender esse movimento, é preciso considerar que a escola na qual atua o CP é única: "cada escola tem características pedagógico-sociais irredutíveis quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola (...) como é sentida e vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria" (AZANHA 1983, p. 3).

Portanto, realiza trabalho com gestão, professores e comunidade também únicos. Sabe-se que, para o enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidade de parcerias e trabalho coletivo, na escola, o que não configura tarefa fácil. Assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. E chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação.

Muitos textos atuais, dentre os quais o da Coleção "Coordenador Pedagógico da Loyola, buscam estudar o papel ou as funções do CP. sob diferentes perspectivas. Neles, a formação contínua de professores, a formação de professores em serviço, na escola, são temas recorrentes, trazendo significativa compreensão quanto às atribuições e constituição identitária desse profissional.

Lembramos que, nos últimos 40 anos — com destaque para os últimos 10 anos —, textos legais, nos âmbitos estaduais e municipais, principalmente, têm oferecido diretrizes para a atuação desse profissional, representando, concretamente, atribuições e expectativas quanto ao seu desempenho, o que representa o reconhecimento oficial do lugar reservado a esse profissional, nas escolas. No entanto, não se pode deixar de destacar quanto são numerosas e diversificadas as funções a ele atribuídas, atribuições essas de ordem muito diversa — pedagógicas, como: liderança do PPP (projeto político pedagógico) e apoio aos professores, mas, predominantemente burocráticas e administrativas, de assessoramento da direção, deixando pouco ou nenhum destaque para sua função formadora de professores, que deveria ser priorizada.

O movimento da constituição identitária

Dubar (1997), sociólogo francês que estuda as identidades no trabalho, entende que, no processo de constituição da identidade, concomitante e continuamente, assumimos várias identidades, a depender do contexto em que estamos, das atribuições feitas e de nossa identificação ou não com esse contexto e atribuições. Assim, estabelece-se um contínuo "movimento de tensão entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas c adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias" (PLAGCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 239). Assim, o processo de constituição identitária se foca na identificação ou não identificação com as atribuições. Estas, advindas de outros, constituem o sujeito, a partir de grupos sociais em que o sujeito interage: a família, o grupo de amigos e, especialmente, o âmbito do trabalho.

A constituição identitária se define, portanto, em processo, uma construção em contexto, em que a história individual e social do sujeito e sua adesão ou pertença (de si para o outro) se articulam tensamente com os atos de atribuição (do outro para si), permanentemente.

Neste texto, nosso foco será o trabalho do CP no cotidiano escolar, e com o referente teórico de Dubar (1997), pensamos as identidades dos CPs, em contexto, reconhecendo a influência da dinâmica atribuição (pelo sistema escolar, pela organização escolar e pelos educadores da escola) e pertença (pela adesão ou não do CP às atribuições da escola ou às representações sobre a coordenação pedagógica) na constituição identitária desses profissionais.

Atribuições dos coordenadores pedagógicos em relação às funções de articulação, formação e transformação

A pesquisa realizada compreendeu duas fases: a primeira, desenvolvida em 2010, procedeu a um levantamento quantitativo, envolvendo 400 CPs de 13 Estados brasileiros. A segunda fase, à qual nos referimos neste artigo, compreendeu um aprofundamento da análise, aplicação de questionários e entrevistas. Nesta segunda fase, foi possível identificar as adesões (ou não) dos CPs em relação a funções de articulação, formação e transformação, dentro da escola, seja junto ao PPP, aos professores, aos alunos, à gestão e à comunidade. Esses movimentos de adesão ou não adesão possibilitam a identificação de movimentos identitários, fundamentais para nossa compreensão do CP e seu trabalho. Assumindo seu papel na escola, junto aos professores, alunos, direção e outros CPs, assumem também as atribuições estabelecidas pelo sistema de que faz parte aquela instituição escolar. Não será discutido aqui o aspecto legal dessas atribuições, embora reconheçamos que o instituído pela legislação interfere na constituição identitária do CP

Os sujeitos desta pesquisa trabalham em diferentes níveis de ensino — Infantil, Fundamental e Médio, das redes municipal ou estadual, em diferentes turnos de funcionamento — matutino, vespertino e/ou noturno. Além disso, as escolas em que trabalham são de pequeno, médio ou grande porte, atendendo diferentes classes sociais. Nessas escolas, os CPs atendem diferentes quantidades de professores e alunos, havendo escolas que contam com um só CP e outras, com até 8 CPs. No entanto, observa-se que as expectativas e atribuições em relação a eles, em cada uma dessas escolas, permanecem semelhantes. Também os contextos de trabalho dos CPs são semelhantes, nas redes municipais e estaduais das cinco regiões do Brasil, com exceção à relação entre o número de coordenadores atuantes nas escolas e o tamanho delas.

Mas, os CPs desta pesquisa divergem em relação a duas questões fundamentais: a necessidade de ter exercido a docência e de ter formação específica para a função. Alguns entendem que é possível exercer a coordenação sem ter sido professor, considerando o exercício na função e manter boas relações com professores, alunos e pais mais valioso que ter formação específica para a coordenação pedagógica. Entretanto, paradoxalmente, os CPs consideram que seria necessária uma formação mais específica para a função e concordam com a necessidade de sua formação contínua.

Diante da grande variedade de atribuições a eles dirigidas, é frequente que os CPs as assumam como pertença. CPs de todas as regiões do país identificam, como atribuições suas na escola: atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos; atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Contudo, ao descreverem suas atividades cotidianas, fica claro o pouco tempo que acaba sendo dedicado ao acompanhamento aos professores. Assim, o acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação — tarefas potencialmente formativas — são postergadas ou anuladas e outras funções, predominantemente relacionadas às relações interpessoais ou administrativas, são priorizadas.

Isso gera nos CPs uma clara tensão entre suas expectativas quanto à função (como a entendem) e o cotidiano vivido (o que realizam na escola, voltado prioritariamente ao atendimento às demandas administrativas e disciplinares).

Diretores, professores e CPs consideram as mediações em relação à parte pedagógica da escola e às relações na escola como parte prioritária das atribuições do CP, o qual revela adesão a essas expectativas. No entanto, também consideram função do CP participar da gestão, dos processos decisórios da escola.

Com relação à formação de professores, essas atribuições não são tão claras. Diretores, em diversas regiões do Brasil, à exceção de São Paulo, não atribuem ao CP a função formativa, dando realce às múltiplas atividades articuladoras exercidas pelo CP, para indicar a inviabilidade dos processos formativos na escola. E justificam sua posição, argumentando:

[...) o coordenador tem que fazer N atividades. Como é que ele faz uma formação, se ele tem que sentar com o professor e, ao mesmo tempo, tem que estar atendendo o aluno, o professor, ao chamado de um pai que vem aqui, e assim vai...? Então, fica difícil estar fazendo esse trabalho (Diretor da cidade de Natal, RN).

Além das atividades citadas, os diretores claramente solicitam aos CPs outras atividades, ligadas a necessidades administrativas ou burocráticas da escola, o que realmente acaba por inviabilizar a formação de professores.

Assim, seja por dificuldades pessoais do CP em assumir a formação, seja por não ser ela priorizada pelos diretores, esta é uma atribuição específica do CP que fica secundarizada, na maior parte das escolas brasileiras. Prevalece, assim, o eixo da articulação, em detrimento do eixo da formação. E esse desequilíbrio contribui para que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola.

E relativamente frequente que os professores atribuam ao CP funções de fiscalização, uma vez que muitos CPs, ao realizarem o acompanhamento dos planejamentos dos professores, o fazem na simples verificação do cumprimento do planejado e das rotinas da escola.

Quando se analisam as atribuições feitas por diretores e professores aos CPs, é possível identificar as semelhanças entre elas. Com isso, ganham força no movimento de adesão a elas pelo CP. mesmo quando sua realização acaba por ser inviável, frente ao volume de atividades a serem realizadas cotidianamente. E isso reforça uma identificação profissional do CP como o solucionador de problemas, o “bombeiro” ou “apagador de incêndios”.

No contexto das atribuições dos CPs, estes apontam um conjunto de dimensões pessoais necessárias a esse profissional: compromisso ético; compromisso com a formação de professores; ter sido professor; ter “didática”; gostar do que faz; conhecer a legislação; conhecer a literatura pedagógica sobre educação, coordenação e gestão escolar; conhecer estratégias de gestão de grupo; desenvolver liderança junto aos participantes da escola; manter bom relacionamento com os professores; valorizar o trabalho em grupo; acreditar no aluno, em suas competências e capacidades; ser capaz de planejar e avaliar o trabalho.

As características que se atribuem são, como as atribuições que lhes são dadas, muito diversificadas e em grande número. Nesse contexto, é frequente que o próprio CP. ao exercer suas múltiplas atividades, tenha dificuldade para estabelecer prioridades e realizar ações que atendam às reais necessidades da escola.

Nos estudos que temos empreendido, a formação inicial de educadores que exercerão as funções de CP — pedagogos e outros licenciados — não tem dado conta de desenvolver todos esses aspectos apresentados. O mesmo acontece na formação continuada.

Dentre as práticas educativas da escola, chama a atenção aquela referente às relações interpessoais: diretor/equipe diretiva/CP/funcionários, CP/professores, CP/alunos, CP/comunidade, professores/alunos, professores/pais etc. Embora, em nossa pesquisa.

CP. diretores e professores das cinco regiões tenham classificado as relações na escola como boas e muito boas, ressaltando a parceria, o atendimento a solicitações e às expectativas, outras pesquisas têm mostrado que esta é uma área sensível e pouco discutida/trabalhada. dentro das escolas.

Essas relações, em realidade, são dificultadas pelo excesso de compromissos de parte a parte, pelos desvios de função tanto de diretores quanto de CPs, pelas deficiências de formação dos professores e sua pouca disponibilidade para novos estudos e novas ações docentes, pela falta de parceria e dificuldades de trabalhar coletivamente, o que acaba por interferir nas rotinas pedagógicas e, consequentemente, nas aprendizagens dos alunos.

As redes de ensino buscam manter boa relação com as escolas, visitando-as periodicamente, realizando orientações e possibilitando a troca de experiências, mas nem sempre as orientações oferecidas atendem às reais necessidades das escolas, dos professores e, principalmente, dos CPs.

Outra prática educativa relacionada às funções do CP é referente à gestão do projeto político pedagógico da escola (PPP). que envolve participação coletiva e gestão democrática.

A participação do coletivo para elaboração, execução e avaliação do PPP é um dos grandes desafios da escola e do trabalho do CP. Frequentemente, os professores não participam da elaboração do PPP e muitos deles acreditam mesmo que não o devam fazer. Por outro lado, ainda é comum que o PPP seja elaborado para envio às instâncias do sistema (Diretoria, Núcleos e outros), não se constituindo documento orientador das ações pedagógicas da escola. Os CPs e direção, geralmente, consideram importante essa participação no processo e se empenham para que aconteça:

a participação dos professores já é bem maior, porque nós buscamos fazer tudo no coletivo, para que não tenham nada para dizer: “eu não participei, eu não sabia...” (CP da cidade de São Paulo-SP).

A dinâmica dessa elaboração e da execução do PPP é muito diferenciada, nas diferentes regiões e redes de ensino, uma vez que as reuniões coletivas para tal podem ter periodicidade desde mensal até anual e mesmo trienal. Há casos em que essas reuniões nem acontecem, pois o PPP é elaborado pelos gestores — às vezes, apenas pelo CP. Quanto à execução, as reuniões — coletivas ou individuais, com professores, podem ser semanais, mensais, bimensais (em conselhos de classe), semestrais, anuais ou acontecerem esporadicamente. Muitas dessas reuniões são burocrático-administrativas, nem se referindo, diretamente, a questões do PPP.

Nesse sentido, a participação dos professores em reuniões nem sempre envolve a execução e avaliação do PPP, o que significa que este acontece muito mais de maneira espontaneísta e aleatória, do que guiado por reflexões pedagógicas pertinentes às necessidades da educação e da escola. Mais uma vez, as ações do CP não conseguem se concretizar na direção de uma constituição identitária como gestor de relações e articulador do PPP, embora esta seja uma demanda sua e dos demais educadores da escola.

Atribuições dos coordenadores pedagógicos frente à demanda da formação docente continuada na escola

Foi possível constatar, na pesquisa com CPs, nas cinco regiões brasileiras, que estes profissionais atendem precariamente, no seu cotidiano, à formação de professores, mesmo que quase todos indiquem essa formação como parte de suas atribuições, e a valorizem.

Embora reconheçam as defasagens de formação dos professores, embora identifiquem que estes tem dificuldade não apenas de fazer a gestão da sala de aula, mas muitas vezes, também de trabalhar seu conteúdo específico em sala de aula, os CPs têm muita dificuldade em enfrentar esse desafio, da formação continuada de seus professores, seja por suas dificuldades pessoais para esse enfrentamento, seja por falhas de sua formação para serem os promotores dessa formação, seja por suas limitações enquanto líderes do coletivo de professores.

Na pesquisa, foi marcante a posição — seja de professores, seja de CPs — em relação à prática: consideram que tudo o que de relevante têm aprendido de suas profissões, aprenderam-no no seu exercício, desvalorizando quaisquer contribuições que possam ter advindo da formação inicial, de atividades de formação continuada e ainda, das fundamentações teóricas oferecidas nesses âmbitos. Assim, o conhecimento da realidade da escola, dos alunos e professores, da comunidade em que está a escola, os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos não se articulam sistematicamente como prática e teoria, garantindo possibilidade de avanço da prática pedagógica de todos envolvidos.

Chama a atenção, no desempenho dos CPs, a pouca realização de atividades de formação de professores na escola. Mesmo ações formativas simples, como preparar o novo professor para sua inserção na escola, não são realizadas.

Assim, o que os CPs fazem, com relação à formação, nas diferentes regiões do Brasil? Em primeiro lugar, é necessário que se esclareça que quem planeja e organiza a formação de professores das escolas, em geral, são as Secretarias de Educação do Estado e do Município. A participação dos CPs nesse planejamento e execução da formação, em alguns Estados, se resume ao oferecimento de sugestões e, eventualmente, ao repasse ou proposição de discussões sobre os conteúdos que foram estudados, nas formações das Secretarias.

Nesse contexto, temas para os processos formativos dos professores são também propostos pelas Secretarias de Educação, Diretoria de Ensino, Centros de Formação ou Núcleos, sendo que sugestões dos professores podem ser coletadas pelos CPs.

Essas formações são oferecidas com periodicidade variada, aos professores — ou aos CPs, para que as repassem aos professores: mensal ou bimestralmente, semanalmente, quinzenalmente, eventualmente bimestral; e com duração de uma a oito horas diárias. Há casos de apenas uma formação por ano, em encontro de quatro horas com os professores.

As formações se dão, geralmente, fora da escola, em horário estabelecido pela Secretaria de Educação. Formações nas escolas ocorrem no horário de planejamento e por turno, em reuniões, nos HTPC (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo) ou também chamados horários de permanência dos professores.

Quando as formações se dão na escola, estas se realizam por meio de reuniões de planejamento, grupos de estudo, encontros pedagógicos. Mesmo na escola, muitas dessas formações se dão no coletivo, a partir de sugestões das Secretarias de Educação. No entanto, os CPs consideram esses momentos muito significativos, dado que a formação se dá muito mais relacionada à realidade da escola e dos professores. E se torna possível fazer o movimento de aplicação de atividades, na sala de aula, e retornar ao grupo, para que as discussões avancem, provocando mudança nas práticas.

Nos Estados em que a formação se dá na escola, estes momentos são obrigatórios, embora haja professores que buscam também ampliar sua formação, em outros espaços, o que é incentivado pelos CPs.

Os professores também analisam a forma de maneira assemelhada: enfatizam o valor da prática, em detrimento da teoria, valorizam a troca de experiências com seus pares e com os CPs, a relação dos temas e conteúdos com o cotidiano da sala de aula, com os alunos, com a realidade da escola, na expectativa de maior diálogo entre teoria e prática. Finalmente, valorizam formações que utilizem aplicação de práticas, em sala de aula, de modo que concretizem e visualizem o que estão aprendendo.

Percepção do coordenador pedagógico quanto à própria formação

A maioria dos CPs das cinco regiões do Brasil tem como formação inicial predominante a Pedagogia, seja em Ia ou em 2a graduação, bem como formação em magistério de 2o grau. Não fazem comentários em relação à graduação cursada, mas expressam a importância do aprimoramento das aprendizagens que a graduação possibilitou. Assim, muitos possuem especialização, em áreas variadas; outros expressam os cursos que gostariam de fazer para aprimorar suas práticas. Na maioria das regiões, tanto na rede estadual como na municipal, os cursos frequentados pelos CPs são organizados por órgãos das Secretarias às quais suas unidades pertencem.

Os CPs das regiões entendem que têm uma formação continuada, que se resume a cursos e encontros, quase sempre pontuais, guiados por temas decididos pelas instâncias superiores, as quais convocam os CPs a participar (exceção feita à região Sul, na qual os CPs têm certa participação na proposição dos temas). Parece tratar-se de cursos com conteúdos voltados aos professores ou ao ensino-aprendizagem dos alunos e o CP participa como mediador ou mesmo multiplicador — aquele que vai repassar o conteúdo apropriado para os docentes. Esses cursos vão direcionando, portanto, as reuniões de formação de professores que ocorrem na escola, visto tornarem-se o conteúdo desses encontros.

O que os CPs mais valorizam da formação que recebem é a troca de experiência com outros CPs, nos grupos de estudo, pois é possível que, nesses momentos, se sintam acolhidos em suas buscas por seus pares. Por outro lado, é importante ressaltar que, nas diferentes regiões, CPs enfatizam a primazia da prática cotidiana, da experiência, como melhores espaços de formação para o desenvolvimento de sua função.

Reflexões sobre os achados da pesquisa

As possibilidades de discussão são muitas, a partir dos dados arrolados pela pesquisa, mas, no contexto deste capítulo, apresentaremos três:

1. O processo de constituição identitária dos CPs tem, em sua base, as experiências vividas por eles enquanto docentes, visto que se constatou, na pesquisa realizada, que a maioria dos CPs é de mulheres, com média de idade de 46 anos e até 5 anos de exercício como CP, o que mostra sua maior experiência como docente do que como CP.

E um grupo profissional que se declara satisfeito com a função e com as condições de trabalho, com exceção do salário, fonte de reclamações em todos os Estados pesquisados. De fato, mesmo os diretores concordam que as condições de trabalho e carreira dos CPs não são boas e interferem em seu trabalho, uma vez que muitos têm de se dedicar a outros empregos, para obter uma melhor remuneração. A desvalorização profissional interfere na constituição identitária desses profissionais, embora os CPs afirmem que a baixa remuneração e o modelo de carreira adotado (coordenação pedagógica estabelecida como função e não como cargo, no sistema) não têm tanta importância no grau de satisfação que manifestam em relação à profissão, considerada gratificante e possibilitadora de crescimento pessoal e profissional.

E esta foi uma das grandes questões trazidas pela pesquisa: Mesmo com as "dificuldades enfrentadas por este profissional, como a remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica" (Pi-ACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011, p. 274), o que manteria tantos CPs na profissão, declarando sua satisfação? Concluímos que, assumindo as dificuldades e desvalorizações, assumindo um trabalho exigente e cujas demandas extrapolam limites, "os benefícios obtidos, sobretudo em relação a questões afetivas e relacionais, sustentam e promovem a identificação (dos CPs) com a função" (PIACCO, AI-MEÜDA, SOUZA 2011, p. 274). Essas questões afetivas e relacionais se referem à tensão entre as demandas e expectativas de diretores e professores (e também outros educadores da escola) e aquilo que o CP considera como sendo sua função. Essa tensão — e as contradições que trazem ao desempenho e à constituição identitária do CP — se resolve na medida em que o CP faz a opção por corresponder às demandas, como se sua profissão fosse uma missão que ele tem de realizar — missão essa com origens na história da educação brasileira e que não oferece possibilidade de escolha, mas deve ser assumida, mesmo que com sofrimento. Assim seu trabalho será reconhecido pelos demais e o profissional se sentirá valorizado, reconhecido e respeitado pelos demais, por sua "abnegação". O reconhecimento de seu trabalho pelos demais educadores o mantém, mesmo que não ocorram, na prática cotidiana, mudanças muito significativas.

A falta de limites quanto à resposta às demandas da escola e de seus participantes pode levar a graves desvios da função necessária do CP e impedir que ações relevantes e prioritárias sejam realizadas.

Assim, o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, dos professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere na construção de uma identidade profissional do CP. levando-o a uma ambiguidade entre o que ele considera serem suas funções, as dimensões históricas da profissão, sua história pessoal e de formação, suas condições de trabalho. E seu discurso em relação à profissão se constitui ainda mais um elemento a ser considerado, nesse contexto constitutivo de sua identidade profissional.

2. Falar em formação docente é falar também na formação inicial e continuada do CP. Sem entrar na discussão se ele deveria ou não ser pedagogo, reconhece-se que sua formação inicial atual é inadequada e que há especificidades da função de CP que precisariam ser trabalhadas nessa formação. Esta formação inadequada está na base das dificuldades encontradas pelo CP em seu trabalho cotidiano e, especialmente, em relação à formação docente continuada.

Quanto à sua formação continuada, segundo a pesquisa por nós realizada, a maior parte dos cursos ou espaços de formação propostos a ele, em todo o Brasil, é relacionada a temas e questões da docência e da prática dos professores, para que, posteriormente, seja repassada aos professores, na escola. Assim, não há formação específica para esse profissional, o que se coloca como mais um obstáculo ao seu melhor desempenho e à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica.

3. Todos os CPs, assim como seus diretores e professores, em nossa pesquisa, atribuem ao CP a responsabilidade pela formação continuada dos professores. No entanto, dado que as Secretarias de Educação, em geral, assumem essa tarefa, em diversas regiões do país, nem sempre fica claro o que entendem por formação continuada, embora possamos deduzir que muitas ações de acompanhamento dos professores e muitos tipos de reuniões com eles realizadas — grupos de discussão, encontros de estudos, orientação quanto a problemas com alunos ou organização do conteúdo curricular — são entendidas como ações formativas ou potencialmente formativas. Também consideramos que estas ações podem ser consideradas potencialmente formativas, mas é necessário que sejam avaliadas em seu contexto, uma vez que seu potencial formativo precisa ser concretizado pela mediação do próprio CP. De qualquer modo, as dificuldades que o CP encontra para realizar a formação existem: falta de tempo para planejá-la, falta de local adequado, impossibilidade de presença dos professores, seja pelo fato de a formação acontecer fora do horário de trabalho dos professores, seja pelo compromisso dos professores com outros trabalhos que realizem (outras escolas ou não).