



CÓD: OP-104MA-22
7908403522316

CAMPINAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
ESTADO DE SÃO PAULO – SP

Orientador Pedagógico

EDITAL Nº 02/2022

Língua Portuguesa

1. Leitura e interpretação de diversos tipos de textos (literários e não literários)	7
2. Sinônimos e antônimos	16
3. Sentido próprio e figurado das palavras	17
4. Pontuação	19
5. Classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, artigo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelece	20
6. Concordância verbal e nominal	27
7. Regência verbal e nominal	29
8. Colocação pronominal	30
9. Crase	30

Conhecimentos Específicos Orientador Pedagógico

1. Fundamentos filosóficos, socioculturais, psicológicos e pedagógicos da Educação: Relação entre Sociedade, Escola, Conhecimento e Qualidade de Vida. Relações entre educação, desigualdade social e cidadania. Visões da função social da escola e respectivas implicações educacionais	39
2. Princípios, normas legais e diretrizes curriculares da Educação Básica	44
3. A educação na perspectiva de Paulo Freire	84
4. A construção coletiva do Projeto político-pedagógico voltado para o desenvolvimento humano do educando e para seu processo de aprendizagem: fundamentos, planejamento, implementação e avaliação de suas ações.	84
5. O Projeto político-pedagógico como orientador das ações educacionais, da proposta curricular e dos projetos de ensino-aprendizagem na perspectiva do pensar e fazer com o outro (sejam elas, crianças, famílias e demais educadores), que contemple o movimento de planejar, registrar, avaliar e replanejar	93
6. O processo ensino-aprendizagem: concepções e teorias da aprendizagem e de avaliação. As diferentes tendências pedagógicas no Brasil. A interação pedagógica na sala de aula: o aluno, o professor, os tempos, os espaços e os conteúdos escolares	95
7. As concepções de organização e gestão escolar. A concepção de gestão democrática envolvendo a participação de todos os profissionais que atuam na escola e a da comunidade dessa unidade de ensino	98
8. O currículo: diferentes concepções e respectivas implicações para a construção e reconstrução da proposta pedagógica da escola. A concepção de currículo como um conjunto de práticas, culturais que reúne saberes, conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos, além das relações interpessoais vividas no cotidiano das unidades educacionais. Currículo e diversidade cultural. Desenvolvimento de currículo e dimensões da avaliação: a práxis avaliativa do ensinar e aprender	106
9. Relação entre Conhecimento e Vida: o processo de construção e reconstrução curricular coerente com a concepção interdisciplinar do conhecimento, com a abordagem pedagógica transversal de conteúdos e com as novas tecnologias da informação e da comunicação.	117
10. A ação da orientação ou coordenação pedagógica em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, em relação aos organismos coletivos da escola e à participação da família	122
11. Gestão do trabalho pedagógico coletivo, com vistas à construção e reconstrução da proposta pedagógica da escola e à formação continuada dos professores.	122

Conhecimentos Pedagógicos e Legislação

1. Princípios, normas legais e diretrizes curriculares da Educação Básica. BRASIL.	129
2. Constituição da República Federativa do Brasil – Artigos 205 a 214.	129
3. BRASIL. Lei Federal nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.	132
4. BRASIL. Lei Federal nº 9.394/1996 e alterações – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.	169
5. BRASIL. Lei Federal nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação.	184
6. BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010, 72p.	199
7. BRASIL. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva–MEC/2008.	199
8. BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.	203
9. BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/2001- Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.	228
10. BRASIL. Parecer CNE/CP nº 03/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	241
11. BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	249

ÍNDICE

12. BRASIL.Parecer CNE/CEB nº 22/2009 – Diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. .258	258
13. BRASIL.Parecer CNE/CEB nº 06/2010 - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. EJA260	260
14. BRASIL.Parecer CNE/CEB nº 07/2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.274	274
15. BRASIL.Parecer CNE/CEB nº 11/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.301	301
16. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 01/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.316	316
17. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.319	319
18. BRASIL.Resolução CNE/CP nº 01/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.321	321
19. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.322	322
20. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 05/2009 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.325	325
21. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 03/2010 - Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.329	329
22. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 04/2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.331	331
23. BRASIL.Resolução CNE/CEB nº 07/2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. .340	340
24. CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2013347	347
25. CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Campinas, SP, 2013347	347
26. CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais. Campinas, SP, 2013 .347	347
27. CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais (2ªed.) Campinas, SP,2015. . . .347	347
28. Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Iniciais: subsídios á prática educativa: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Campinas, SP, 2013.347	347
29. Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais: subsídios à prática educativa: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Campinas, SP, 2013.347	347
30. CAMPINAS. Caderno Curricular temático: Ações Educacionais em Movimento – Vol I – Espaços e Tempos na Educação das Crianças.347	347
31. CAMPINAS. Caderno curricular temático: narrativas sobre educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas [livro eletrônico]: tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento - Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação. -- 1. ed. -- Campinas, SP : PM/Campinas, 2020.347	347
32. Caderno Curricular Temático: Ações Educacionais em Movimento – Vol II – As relações étnico-raciais Afro-brasileiras.348	348
33. Caderno curricular temático [recurso eletrônico] : educação básica : ações educacionais em movimento : arte, música e educação : tudo é coisa musical... / Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. – Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2021.348	348
34. Caderno Curricular Temático: Ações Educacionais em Movimento – Vol. V – Educação Integral – Parte 1.348	348
35. Caderno Curricular Temático Vol VI – Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (PESCO) – Parte 1.348	348
36. Caderno Curricular Temático Vol VI – Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (PESCO) – Parte 2.348	348
37. Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública – Vol 1.348	348
38. Avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública – Vol 2.348	348

Bibliografia

1. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria de Souza (org.) O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 4ª Ed. São Paulo. Loyola, 2005.353
2. BONAMINO, Alicia & SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, p.373-388, abr. /jun. 2012.356
3. BONDIOLI, Ana. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.356
4. BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto político-pedagógico e a Gestão da escola. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. 27ª Ed.. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 37-52.358
5. CHRISPINO, Álvaro. Gestão do Conflito Escolar: Da Classificação dos Conflitos aos Modelos de Mediação. In Revista Ensaio: aval. pol. públ. educ. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.359
6. COLL, Cesar; Carlos Monereo e colaboradores. Psicologia da Educação Virtual - Aprender e Ensinar com Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre. Artmed, 2010. Parte IV: Cap. 14 a 17.360
7. CORTELLA, Mario Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora, 1995. . .361
8. DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Capítulos: 3, 5 e 8. 6ª Ed.. São Paulo. Cortez, 2001.362
9. FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a Paz. São Paulo: Verus, 2005.372
10. FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1991. Coleção Polêmicas do nosso tempo – volume 4. 26ª Ed.374
11. FREIRE, Paulo. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.375

ÍNDICE

12. FERNANDES, C. O. E FREITAS, L.C. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.	375
13. IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª Ed. São Paulo. Cortez, 2002.	376
14. LA TAILLE, Yves de. O erro na perspectiva piagetiana. In AQUINO, Julio Groppa (org.) Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.	378
15. LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Porto Alegre. Alternativa, 2001.	380
16. LERNER, Delia. Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário. 1ª Ed. Porto Alegre. Artmed, 2002.	381
17. LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.	385
18. LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17ª Ed.. São Paulo. Cortez, 2005.	386
19. MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). Pensando e fazendo Educação de qualidade. São Paulo: Editora Moderna, 2001.	392
20. MACHADO, Rosângela. Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.	395
21. MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 13ª Ed.. São Paulo. Bertrand Brasil, 2007.	395
22. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação, nº 12, p. 59 – 73, 1999.	397
23. OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.	400
24. MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Gestão na educação infantil: cenários do cotidiano. São Paulo: Edições Loyola, 2021.	402
25. PARO, Vitor Henrique. Reprovação Escolar: renúncia à educação. 3 ed. Rev. - São Paulo: Cortez, 2021.	403
26. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et alii. O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada. São Paulo: Loyola, 2005. Cap. 1, 2, 4, 5 e 6.	404
27. RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e competência. São Paulo. Ed Cortez, 2011.	404
28. SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editorada Unicamp, 2003.	406
29. VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do Trabalho Pedagógico – Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 4ª Ed. São Paulo. Editora Libertad, 2002.	408
30. WEISZ, Telma com SANCHEZ, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2ª Ed.. São Paulo. Ática, 2006.	408
31. ZUNINO, Delia Lerner de. Matemática na Escola: Aqui e Agora. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.	409
32. Bibliografia Complementar: CAPPELLETTI, Isabel (org.) A Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas. 2ª Ed. Campinas. Papirus, 2001.	411
33. CAPUCHO, Vera. Diálogos com a educação em direitos humanos. In Educação de Jovens e Adultos, prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez editora, 2012: 1ª parte, p. 21-59.	411
34. CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. São Paulo. Cortez Editora, 2002.	412
35. FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) Gestão da Educação: impasses, perspectivas e comp. 3ª Ed.. São Paulo. Cortez, 2002: 147-176 e p.295 -316.	417
36. FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 2ª ed. São Paulo, Cortez editora, 1995.	418
37. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Ap. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas. Papirus, 2000.	418
38. PANIZZA, Mabel e cols. Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais. Porto Alegre: Ed Artmed, 2006.	420
39. PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1 e 3.	429
40. PERRENOUD, Phillipe. Escola e cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2005. Cap. 1, 3 e 4.	431
41. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). O projeto-político pedagógico: uma construção possível. Campinas, SP: Editora Papirus, 2008.	432
42. ZABALA, Antoni. A Prática Educativa – Como ensinar. 1ª Ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.	437

LÍNGUA PORTUGUESA

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

Compreender e interpretar textos é essencial para que o objetivo de comunicação seja alcançado satisfatoriamente. Com isso, é importante saber diferenciar os dois conceitos. Vale lembrar que o texto pode ser verbal ou não-verbal, desde que tenha um sentido completo.

A **compreensão** se relaciona ao entendimento de um texto e de sua proposta comunicativa, decodificando a mensagem explícita. Só depois de compreender o texto que é possível fazer a sua interpretação.

A **interpretação** são as conclusões que chegamos a partir do conteúdo do texto, isto é, ela se encontra para além daquilo que está escrito ou mostrado. Assim, podemos dizer que a interpretação é subjetiva, contando com o conhecimento prévio e do repertório do leitor.

Dessa maneira, para compreender e interpretar bem um texto, é necessário fazer a decodificação de códigos linguísticos e/ou visuais, isto é, identificar figuras de linguagem, reconhecer o sentido de conjunções e preposições, por exemplo, bem como identificar expressões, gestos e cores quando se trata de imagens.

Dicas práticas

1. Faça um resumo (pode ser uma palavra, uma frase, um conceito) sobre o assunto e os argumentos apresentados em cada parágrafo, tentando traçar a linha de raciocínio do texto. Se possível, adicione também pensamentos e inferências próprias às anotações.

2. Tenha sempre um dicionário ou uma ferramenta de busca por perto, para poder procurar o significado de palavras desconhecidas.

3. Fique atento aos detalhes oferecidos pelo texto: dados, fonte de referências e datas.

4. Sublinhe as informações importantes, separando fatos de opiniões.

5. Perceba o enunciado das questões. De um modo geral, questões que esperam **compreensão do texto** aparecem com as seguintes expressões: *o autor afirma/sugere que...; segundo o texto...; de acordo com o autor...* Já as questões que esperam **interpretação do texto** aparecem com as seguintes expressões: *conclui-se do texto que...; o texto permite deduzir que...; qual é a intenção do autor quando afirma que...*

Tipologia Textual

A partir da estrutura linguística, da função social e da finalidade de um texto, é possível identificar a qual tipo e gênero ele pertence. Antes, é preciso entender a diferença entre essas duas classificações.

Tipos textuais

A tipologia textual se classifica a partir da estrutura e da finalidade do texto, ou seja, está relacionada ao modo como o texto se apresenta. A partir de sua função, é possível estabelecer um padrão específico para se fazer a enunciação.

Veja, no quadro abaixo, os principais tipos e suas características:

TEXTO NARRATIVO	Apresenta um enredo, com ações e relações entre personagens, que ocorre em determinados espaço e tempo. É contado por um narrador, e se estrutura da seguinte maneira: apresentação > desenvolvimento > clímax > desfecho
TEXTO DISSERTATIVO ARGUMENTATIVO	Tem o objetivo de defender determinado ponto de vista, persuadindo o leitor a partir do uso de argumentos sólidos. Sua estrutura comum é: introdução > desenvolvimento > conclusão.
TEXTO EXPOSITIVO	Procura expor ideias, sem a necessidade de defender algum ponto de vista. Para isso, usa-se comparações, informações, definições, conceitualizações etc. A estrutura segue a do texto dissertativo-argumentativo.
TEXTO DESCRITIVO	Expõe acontecimentos, lugares, pessoas, de modo que sua finalidade é descrever, ou seja, caracterizar algo ou alguém. Com isso, é um texto rico em adjetivos e em verbos de ligação.
TEXTO INJUNTIVO	Oferece instruções, com o objetivo de orientar o leitor. Sua maior característica são os verbos no modo imperativo.

Gêneros textuais

A classificação dos gêneros textuais se dá a partir do reconhecimento de certos padrões estruturais que se constituem a partir da função social do texto. No entanto, sua estrutura e seu estilo não são tão limitados e definidos como ocorre na tipologia textual, podendo se apresentar com uma grande diversidade. Além disso, o padrão também pode sofrer modificações ao longo do tempo, assim como a própria língua e a comunicação, no geral.

Alguns exemplos de gêneros textuais:

- Artigo
- Bilhete
- Bula
- Carta
- Conto
- Crônica

- E-mail
- Lista
- Manual
- Notícia
- Poema
- Propaganda
- Receita culinária
- Resenha
- Seminário

Vale lembrar que é comum enquadrar os gêneros textuais em determinados tipos textuais. No entanto, nada impede que um texto literário seja feito com a estruturação de uma receita culinária, por exemplo. Então, fique atento quanto às características, à finalidade e à função social de cada texto analisado.

ARGUMENTAÇÃO

O ato de comunicação não visa apenas transmitir uma informação a alguém. Quem comunica pretende criar uma imagem positiva de si mesmo (por exemplo, a de um sujeito educado, ou inteligente, ou culto), quer ser aceito, deseja que o que diz seja admitido como verdadeiro. Em síntese, tem a intenção de convencer, ou seja, tem o desejo de que o ouvinte creia no que o texto diz e faça o que ele propõe.

Se essa é a finalidade última de todo ato de comunicação, todo texto contém um componente argumentativo. A argumentação é o conjunto de recursos de natureza linguística destinados a persuadir a pessoa a quem a comunicação se destina. Está presente em todo tipo de texto e visa a promover adesão às teses e aos pontos de vista defendidos.

As pessoas costumam pensar que o argumento seja apenas uma prova de verdade ou uma razão indiscutível para comprovar a veracidade de um fato. O argumento é mais que isso: como se disse acima, é um recurso de linguagem utilizado para levar o interlocutor a crer naquilo que está sendo dito, a aceitar como verdadeiro o que está sendo transmitido. A argumentação pertence ao domínio da retórica, arte de persuadir as pessoas mediante o uso de recursos de linguagem.

Para compreender claramente o que é um argumento, é bom voltar ao que diz Aristóteles, filósofo grego do século IV a.C., numa obra intitulada *“Tópicos: os argumentos são úteis quando se tem de escolher entre duas ou mais coisas”*.

Se tivermos de escolher entre uma coisa vantajosa e uma desvantajosa, como a saúde e a doença, não precisamos argumentar. Suponhamos, no entanto, que tenhamos de escolher entre duas coisas igualmente vantajosas, a riqueza e a saúde. Nesse caso, precisamos argumentar sobre qual das duas é mais desejável. O argumento pode então ser definido como qualquer recurso que torna uma coisa mais desejável que outra. Isso significa que ele atua no domínio do preferível. Ele é utilizado para fazer o interlocutor crer que, entre duas teses, uma é mais provável que a outra, mais possível que a outra, mais desejável que a outra, é preferível à outra.

O objetivo da argumentação não é demonstrar a verdade de um fato, mas levar o ouvinte a admitir como verdadeiro o que o enunciador está propondo.

Há uma diferença entre o raciocínio lógico e a argumentação. O primeiro opera no domínio do necessário, ou seja, pretende demonstrar que uma conclusão deriva necessariamente das premissas propostas, que se deduz obrigatoriamente dos

postulados admitidos. No raciocínio lógico, as conclusões não dependem de crenças, de uma maneira de ver o mundo, mas apenas do encadeamento de premissas e conclusões.

Por exemplo, um raciocínio lógico é o seguinte encadeamento:

A é igual a B.

A é igual a C.

Então: C é igual a A.

Admitidos os dois postulados, a conclusão é, obrigatoriamente, que C é igual a A.

Outro exemplo:

Todo ruminante é um mamífero.

A vaca é um ruminante.

Logo, a vaca é um mamífero.

Admitidas como verdadeiras as duas premissas, a conclusão também será verdadeira.

No domínio da argumentação, as coisas são diferentes. Nele, a conclusão não é necessária, não é obrigatória. Por isso, deve-se mostrar que ela é a mais desejável, a mais provável, a mais plausível. Se o Banco do Brasil fizer uma propaganda dizendo-se mais confiável do que os concorrentes porque existe desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, ele estará dizendo-nos que um banco com quase dois séculos de existência é sólido e, por isso, confiável. Embora não haja relação necessária entre a solidez de uma instituição bancária e sua antiguidade, esta tem peso argumentativo na afirmação da confiabilidade de um banco. Portanto é provável que se creia que um banco mais antigo seja mais confiável do que outro fundado há dois ou três anos.

Enumerar todos os tipos de argumentos é uma tarefa quase impossível, tantas são as formas de que nos valem para fazer as pessoas preferirem uma coisa a outra. Por isso, é importante entender bem como eles funcionam.

Já vimos diversas características dos argumentos. É preciso acrescentar mais uma: o convencimento do interlocutor, o **auditório**, que pode ser individual ou coletivo, será tanto mais fácil quanto mais os argumentos estiverem de acordo com suas crenças, suas expectativas, seus valores. Não se pode convencer um auditório pertencente a uma dada cultura enfatizando coisas que ele abomina. Será mais fácil convencê-lo valorizando coisas que ele considera positivas. No Brasil, a publicidade da cerveja vem com frequência associada ao futebol, ao gol, à paixão nacional. Nos Estados Unidos, essa associação certamente não surtiria efeito, porque lá o futebol não é valorizado da mesma forma que no Brasil. O poder persuasivo de um argumento está vinculado ao que é valorizado ou desvalorizado numa dada cultura.

Tipos de Argumento

Já verificamos que qualquer recurso linguístico destinado a fazer o interlocutor dar preferência à tese do enunciador é um argumento. Exemplo:

Argumento de Autoridade

É a citação, no texto, de afirmações de pessoas reconhecidas pelo auditório como autoridades em certo domínio do saber, para servir de apoio àquilo que o enunciador está propondo. Esse recurso produz dois efeitos distintos: revela o conhecimento do produtor do texto a respeito do assunto de que

está tratando; dá ao texto a garantia do autor citado. É preciso, no entanto, não fazer do texto um amontoado de citações. A citação precisa ser pertinente e verdadeira. Exemplo:

“A imaginação é mais importante do que o conhecimento.”

Quem disse a frase aí de cima não fui eu... Foi Einstein. Para ele, uma coisa vem antes da outra: sem imaginação, não há conhecimento. Nunca o inverso.

Alex José Periscinoto.

In: Folha de S. Paulo, 30/8/1993, p. 5-2

A tese defendida nesse texto é que a imaginação é mais importante do que o conhecimento. Para levar o auditório a aderir a ela, o enunciador cita um dos mais célebres cientistas do mundo. Se um físico de renome mundial disse isso, então as pessoas devem acreditar que é verdade.

Argumento de Quantidade

É aquele que valoriza mais o que é apreciado pelo maior número de pessoas, o que existe em maior número, o que tem maior duração, o que tem maior número de adeptos, etc. O fundamento desse tipo de argumento é que mais = melhor. A publicidade faz largo uso do argumento de quantidade.

Argumento do Consenso

É uma variante do argumento de quantidade. Fundamenta-se em afirmações que, numa determinada época, são aceitas como verdadeiras e, portanto, dispensam comprovações, a menos que o objetivo do texto seja comprovar alguma delas. Parte da ideia de que o consenso, mesmo que equivocado, corresponde ao indiscutível, ao verdadeiro e, portanto, é melhor do que aquilo que não desfruta dele. Em nossa época, são consensuais, por exemplo, as afirmações de que o meio ambiente precisa ser protegido e de que as condições de vida são piores nos países subdesenvolvidos. Ao confiar no consenso, porém, corre-se o risco de passar dos argumentos válidos para os lugares comuns, os preconceitos e as frases carentes de qualquer base científica.

Argumento de Existência

É aquele que se fundamenta no fato de que é mais fácil aceitar aquilo que comprovadamente existe do que aquilo que é apenas provável, que é apenas possível. A sabedoria popular enuncia o argumento de existência no provérbio *“Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”*.

Nesse tipo de argumento, incluem-se as provas documentais (fotos, estatísticas, depoimentos, gravações, etc.) ou provas concretas, que tornam mais aceitável uma afirmação genérica. Durante a invasão do Iraque, por exemplo, os jornais diziam que o exército americano era muito mais poderoso do que o iraquiano. Essa afirmação, sem ser acompanhada de provas concretas, poderia ser vista como propagandística. No entanto, quando documentada pela comparação do número de canhões, de carros de combate, de navios, etc., ganhava credibilidade.

Argumento quase lógico

É aquele que opera com base nas relações lógicas, como causa e efeito, analogia, implicação, identidade, etc. Esses raciocínios são chamados quase lógicos porque, diversamente dos raciocínios lógicos, eles não pretendem estabelecer relações necessárias entre os elementos, mas sim instituir relações pro-

váveis, possíveis, plausíveis. Por exemplo, quando se diz *“A é igual a B”, “B é igual a C”, “então A é igual a C”*, estabelece-se uma relação de identidade lógica. Entretanto, quando se afirma *“Amigo de amigo meu é meu amigo”* não se institui uma identidade lógica, mas uma identidade provável.

Um texto coerente do ponto de vista lógico é mais facilmente aceito do que um texto incoerente. Vários são os defeitos que concorrem para desqualificar o texto do ponto de vista lógico: fugir do tema proposto, cair em contradição, tirar conclusões que não se fundamentam nos dados apresentados, ilustrar afirmações gerais com fatos inadequados, narrar um fato e dele extrair generalizações indevidas.

Argumento do Atributo

É aquele que considera melhor o que tem propriedades típicas daquilo que é mais valorizado socialmente, por exemplo, o mais raro é melhor que o comum, o que é mais refinado é melhor que o que é mais grosseiro, etc.

Por esse motivo, a publicidade usa, com muita frequência, celebridades recomendando prédios residenciais, produtos de beleza, alimentos estéticos, etc., com base no fato de que o consumidor tende a associar o produto anunciado com atributos da celebridade.

Uma variante do argumento de atributo é o argumento da competência linguística. A utilização da variante culta e formal da língua que o produtor do texto conhece a norma linguística socialmente mais valorizada e, por conseguinte, deve produzir um texto em que se pode confiar. Nesse sentido é que se diz que o modo de dizer dá confiabilidade ao que se diz.

Imagine-se que um médico deva falar sobre o estado de saúde de uma personalidade pública. Ele poderia fazê-lo das duas maneiras indicadas abaixo, mas a primeira seria infinitamente mais adequada para a persuasão do que a segunda, pois esta produziria certa estranheza e não criaria uma imagem de competência do médico:

- Para aumentar a confiabilidade do diagnóstico e levando em conta o caráter invasivo de alguns exames, a equipe médica houve por bem determinar o internamento do governador pelo período de três dias, a partir de hoje, 4 de fevereiro de 2001.

- Para conseguir fazer exames com mais cuidado e porque alguns deles são barrapésada, a gente botou o governador no hospital por três dias.

Como dissemos antes, todo texto tem uma função argumentativa, porque ninguém fala para não ser levado a sério, para ser ridicularizado, para ser desmentido: em todo ato de comunicação deseja-se influenciar alguém. Por mais neutro que pretenda ser, um texto tem sempre uma orientação argumentativa.

A orientação argumentativa é uma certa direção que o falante traça para seu texto. Por exemplo, um jornalista, ao falar de um homem público, pode ter a intenção de criticá-lo, de ridicularizá-lo ou, ao contrário, de mostrar sua grandeza.

O enunciador cria a orientação argumentativa de seu texto dando destaque a uns fatos e não a outros, omitindo certos episódios e revelando outros, escolhendo determinadas palavras e não outras, etc. Veja:

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Orientador Pedagógico

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, SOCIOCULTURAIS, PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE, ESCOLA, CONHECIMENTO E QUALIDADE DE VIDA. RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE SOCIAL E CIDADANIA. VISÕES DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E RESPECTIVAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos educandos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, devem acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos os domínios dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

A função social se amplia a fim de converter-se em centro privilegiado de educação, cidadania e cultura. A escola, enquanto instituição ética e socializadora, consiste num dos principais meios para a formação crítica e cidadã. E para o exercício dessa incumbência a escola precisa assegurar a realização de atividades que possuem relação com todos os aspectos que envolvem a tarefa maior da escola: a qualidade em educação. Tendo como **objetivo o processo de ensino e aprendizagem** e a realização de atividades que não possuem uma relação direta com o processo educativo, mas concorrem para torná-lo efetivo, propiciando as condições básicas para que ele se realize, assim podemos citar algumas:

- ✓ Possuir autonomia, definindo e construindo seu próprio caminho pedagógico;
- ✓ Oferecer instrumentos de compreensão da realidade local, onde a escola considere a realidade na qual está inserida, promovendo a identidade cultural do aluno;
- ✓ Propor planejamento adequado com ações articuladas aos objetivos, assim como programas de avaliação de desempenho;
- ✓ Possuir um currículo contextualizado, que seja organizado e que assegure as aprendizagens fundamentais estabelecidas para o país, mas que se identifique com o contexto local;
- ✓ Promover a inclusão e a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas;
- ✓ Estimular o exercício da cidadania;
- ✓ Criar a ação educativa partilhada com a comunidade local, ultrapassando os muros da escola;
- ✓ Incentivar o professor a assumir sua condição de pesquisador, dentre tantas outras.

Além disso cabe ao governo investir em política educacional de qualidade, garantindo infraestrutura de funcionamento, condições adequadas de trabalho e salário, programas de capacitação e a adoção de uma gestão participativa e democrática.

Assim é direito e dever de todos os segmentos sociais, que buscam e acreditam numa sociedade democrática, exigir o cumprimento e realização das funções primordiais da educação garantidas em lei. Sendo importante a participação nas decisões relativas aos rumos, diretrizes e organização.

A função social do educador é ser agente de transformação. Cabe a ele auxiliar na organização dos desejos e necessidades da população com a qual trabalha. Ele se constitui numa referência para a comunidade, participando da estruturação do movimento popular a partir do seu trabalho com os jovens. Sua função não se restringe ao trabalho com os grupos, mas amplia-se para as famílias e a comunidade em geral.

Ao realizar um trabalho de desenvolvimento pessoal e social de jovens, o educador precisa ter cuidado para resistir à ilusão de que pode dar ao adolescente tudo o de que este necessita. A necessidade de “colo”, a “carência”, o mobiliza. É fácil entrar nesse jogo, perder a dimensão e querer abraçar mais do que pode. Para escapar, é preciso buscar clareza da sua identidade, da sua função e do seu papel. É frequente, ao envolver-se, esquecer de que desempenha uma função específica cujo propósito é educar. Educar para a cidadania.

A profissão de professor nos dias de hoje é um fator que assume grande importância no modo de ser e de existir do ser humano. Neste sentido, os modos de ser, de agir e de pensar do indivíduo têm íntima relação com o seu exercício profissional, não sendo possível, portanto, separar a sua linda profissão da sua vida pessoal e social, mesmo quando omitimos opiniões contrárias ou de aceitação da estreita relação existente entre essas áreas da vida. De qualquer forma, separar tais áreas representa uma tentativa de negação do ser humano que somente se realiza se atinge suas metas no desenvolvimento das ações advindas da atividade produtiva.

A profissão professor, entendida por Paviani (1988) “como o ato de professorar, de exercer publicamente uma função ou modo de ser habitual”, torna transparente a condição social do indivíduo, uma vez que ser profissional implica um compromisso social, estabelecer vínculos tanto no aspecto jurídico como no aspecto existencial do ser humano. Neste contexto, questões referentes à prática profissional são de extrema importância. A questão ética profissional, partindo de pressupostos éticos básicos como as virtudes práticas pertencentes ao comportamento do homem, estabelece uma moral universal, validada como bem comum, a qual todos os homens devem seguir.

A ética profissional, de cada carreira ou profissão está organizada em manuais orientadores, em forma de regulamentos com os códigos específicos de cada área de aplicação, entretanto, o comportamento ético do professor nem sempre é objeto de estudo, devido provavelmente à ausência de manuais orientadores, com o código ético que regulamente as atividades do professor.

Todavia, não é a ausência de um código ético que impede a reflexão sobre o comportamento ético do professor, pois o professor, enquanto aquele que professa, enquanto profissional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Compromisso ético e social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E LEGISLAÇÃO

PRINCÍPIOS, NORMAS LEGAIS E DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

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

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

Educação, Cultura e Desporto

Educação

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

Organização dos Sistemas de Ensino

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

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

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

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

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

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;*
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;*
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*
 - VII - garantia de padrão de qualidade.*
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.*
 - IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)*
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.*

¹ <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Zf8RGtlpQiwJ>

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

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 forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os processos de formação continuada, da mesma maneira que a prática docente não acontecem numa única direção, contemplando uma única dimensão. O que pode acontecer é que, em determinadas ocasiões e/ou contextos, privilegie-

-se um desses aspectos. Placco e Silva (1999) apontam para algumas dimensões possíveis de formar: dimensão técnico-

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

Ações/atitudes do coordenador desencadeadoras de um processo de mudança

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

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

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

Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares

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

Mediar a competência docente

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

Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente

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

Investir na formação continuada do professor na própria escola

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

Incentivar práticas curriculares inovadoras

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

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

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

Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola

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

Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor

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

Estabelecer parceria de trabalho com o professor

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

Propiciar situações desafiadoras para o professor

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