



CÓD: OP-005FV-24
7908403549054

CONTAGEM-MG

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM - MINAS GERAIS

Professor de Educação Básica – PEB 1

EDITAL PMC Nº 001/2023

Língua Portuguesa

1. Compreensão e interpretação de textos.	7
2. Linguagem verbal e não verbal.	7
3. Semântica: sinonímia, antonímia, paronímia e homonímia: significados contextuais das palavras. Denotação e conotação..	8
4. Figuras de linguagem.	9
5. Coerência e coesão textuais.	11
6. Funções da linguagem.	12
7. Ortografia oficial: correção ortográfica.....	13
8. acentuação gráfica.....	14
9. divisão silábica.....	14
10. Pontuação e efeitos de sentido.	15
11. Classes de palavras: identificação, classificação e emprego. Correlação entre modos e tempos verbais.....	19
12. Crase.	25
13. Sintaxe: Estrutura da oração: Termos da oração: identificação, classificações e emprego. O período simples e o período composto. As relações semânticas: coordenação e subordinação.....	25
14. As diferentes vozes presentes no texto: Discurso direto, indireto e indireto livre.....	30
15. Intertextualidade e interdiscursividade.	32
16. Variação linguística e adequação ao contexto.	33

Conhecimento Didático-Pedagógico, Legislação E Letramento Digital

1. A educação escolar como processo sociocultural e inclusivo: função social e tendências atuais.....	39
2. O contexto político-econômico da educação brasileira: direito, acesso, permanência e qualidade.....	39
3. Princípios, fins e organização da Educação Nacional.....	40
4. Níveis e modalidades de Ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas implicações.....	40
5. Conhecimentos Político-Pedagógicos e Legislação Educacional.....	58
6. Concepções históricas, filosóficas e sociológicas da educação brasileira.....	58
7. Evolução político-social do sistema de ensino básico no Brasil.....	62
8. Legislações e Políticas Públicas para a Educação Básica.....	62
9. O Plano Nacional de Educação.....	63
10. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.....	77
11. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.....	93
12. Financiamento da Educação.	102
13. A Gestão Escolar e o Projeto Didático-Pedagógico.	103
14. o Projeto Didático-Pedagógico.....	108
15. A organização do currículo por áreas de conhecimento e o Currículo orientado para a construção de competências.....	115
16. Tendências e Pensamento pedagógico brasileiro.	115
17. Teorias educacionais na relação professor-aluno, escola-comunidade.....	117
18. Didática, organização curricular e a prática pedagógica do professor.....	122
19. Saberes pedagógicos e atividades docentes no coletivo escolar.....	144
20. Planejamento educacional, metodologias para a sala de aula.....	145

21. avaliação do processo ensino-aprendizagem.	147
22. Concepções teóricas de ensino e aprendizagem e a gestão da sala de aula	157
23. A qualidade social da educação escolar e a educação para a diversidade numa perspectiva multicultural.....	158
24. Educação Inclusiva: diversidade étnico-racial, sexual e de gênero e a promoção da Igualdade.....	158
25. O uso de tecnologias da informação e comunicação em sala de aula	158
26. Alfabetização e Letramento.	159
27. Letramento digital.	160
28. Multiletramentos.	162
29. Multimodalidade.	162
30. Sistemas de Avaliação em larga escala	162
31. a Avaliação da Aprendizagem.	164

Conhecimentos sobre Contagem

1. Fatos e notícias locais, nacionais e internacionais, sobre assuntos diversos veiculados no ano de 2023 nos meios de comunicação: jornais, revistas, TV, Internet. Atualidades sociais, políticas, econômicas, culturais, educação, tecnologia, relações internacionais, desenvolvimento sustentável.....	169
2. Sustentabilidade: Questões ambientais contemporâneas.....	169
3. Economia: tecnologia e inovação.....	179
4. emprego, desemprego e seus fatores estruturantes e conjunturais	181
5. pobreza e desigualdade no Brasil	182
6. Política: política nacional e internacional	183
7. partidos e eleições no Brasil; voto feminino e participação da mulher na política.....	211
8. Violência e criminalidade no Brasil: violência contra a mulher.....	213
9. políticas públicas e o combate ao racismo, homofobia e ao machismo	214
10. Atualidades: esporte; cultura; tecnologia, inclusão digital e redes sociais. Eventos globais relevantes.....	216
11. Pandemia de Covid-19 e suas consequências.....	216
12. Participação do Brasil no mundo.	217
13. Servidores públicos: regimes jurídicos dos servidores municipais. Criação e extinção de cargos públicos. Vencimento, remuneração e subsídio dos servidores municipais. Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Contagem.....	218
14. Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do magistério e demais servidores públicos dos quadros setoriais da educação e da FUNEC do Poder Executivo do Município de Contagem.	233

Conhecimentos Específicos

Professor de Educação Básica – PEB 1

1. Fundamentos da Educação: abordagens históricas, filosóficas, sociológicas e psicológicas	245
2. A Instituição escolar e o projeto educativo brasileiro.	245
3. Compromisso social e ético do professor na formação de cidadãos. Ética na educação.....	245
4. Planejamento escolar coletivo: currículo, práticas pedagógicas, avaliação da aprendizagem, relação professor-aluno, interdisciplinaridade.....	250

ÍNDICE

5. Didática e processo ensinoaprendizagem: saberes escolares, métodos e técnicas, recursos didáticos, monitoramento, avaliação do processo ensinoaprendizagem, manejo da sala de aula e o uso de tecnologias digitais em sala de aula	251
6. Processos democráticos e participativos na escola: gestão escolar.....	251
7. gestão da sala de aula.....	252
8. projeto político-pedagógico.....	252
9. projetos de trabalho	252
10. plano de ensino, plano de aula, plano de desenvolvimento individual	252
11. intervenção e mediação pedagógica.	252
12. Relação família-escola: conselho comunitário, conselho escolar, reunião pedagógica, reunião de pais, conselho de classe e assembleias.....	255
13. A infância no Brasil: percursos históricos.	270
14. Base Nacional Comum Curricular: fundamentos pedagógicos, estrutura e competências gerais.....	271
15. Alfabetização e Letramento.	310
16. Construção da competência leitora e escritora das crianças.....	311
17. O texto como unidade de ensino.....	311
18. Diversidade textual e gêneros discursivos.	311
19. Educação Matemática: fundamentos e metodologias, unidades temáticas, objeto de conhecimento e competências	312
20. Noções gerais sobre Natureza e Sociedade para os anos iniciais do Ensino Fundamental: unidades temáticas, objeto de conhecimento, letramento científico e competências	320
21. Ciências Humanas: unidades temáticas, objeto de conhecimento e competências.....	320
22. Interdisciplinaridade.	321
23. Desenvolvimento e aprendizagem: as contribuições de Piaget e Vygotsky para a educação escolar	324
24. Temas contemporâneos: bullying	330
25. diversidade.....	334
26. escolha da profissão docente.....	334
27. formação continuada.....	334
28. inclusão e comunicação não violenta na escola.	339
29. História da Educação Brasileira e as relações entre Escola, Estado e Sociedade.	340
30. Tendências e concepções educacionais: aspectos pedagógicos e sociais da prática educativa.....	340
31. Sistema educacional brasileiro: níveis e modalidades de ensino	340
32. Organização da escola e instâncias colegiadas	340
33. Avaliação da Educação Básica.....	340
34. Indicadores de qualidade na Educação.	341
35. Educação, Currículo e Diversidade.	345
36. Gestão Democrática.	345
37. Pressupostos teóricos e práticas necessárias à construção do Projeto Político-Pedagógico	346
38. A didática e suas relações com o ensino.	346
39. Componentes do processo de ensino: objetivos; conteúdos; métodos; técnicas; e, meios.....	346
40. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.	349
41. Desenvolvimento humano e aprendizagem escolar	349
42. Função social da escola.	349
43. O Ciclo de Formação Humana.	349
44. A indissociabilidade entre o Educar, Cuidar e Brincar.....	349
45. Projeto Político Pedagógico.	350

As vítimas chegam a concordar com a agressão, de acordo com Luciene Tognetta, doutora em Psicologia Escolar e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O discurso deles segue no seguinte sentido: “Se sou gorda, por que vou dizer o contrário?”

Aqueles que conseguem reagir podem alternar momentos de ansiedade e agressividade. Para mostrar que não são covardes ou quando percebem que seus agressores ficaram impunes, os alvos podem escolher outras pessoas mais indefesas e passam a provocá-las, tornando-se alvo e agressor ao mesmo tempo.

Bullying com agressão física e o bullying com agressão moral.

Ambas as agressões são graves e causam danos ao alvo do bullying. Por ter consequências imediatas e facilmente visíveis, a violência física muitas vezes é considerada mais grave do que um xingamento ou uma fofoca.

“A dificuldade que a escola encontra é justamente porque o professor também vê uma blusa rasgada ou um material furtado como algo concreto. Não percebe que uma exclusão, por exemplo, é tão dolorida quanto ou até mais”, explica Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Os jovens também podem repetir esse mesmo raciocínio e a escola deve permanecer alerta aos comportamentos moralmente abusivos.

Existe diferença entre o bullying praticado por meninos e por meninas?

De modo geral, sim. As ações dos meninos são mais expansivas e agressivas, portanto, mais fáceis de identificar. Eles chutam, gritam, empurram, batem.

Já no universo feminino o problema se apresenta de forma mais velada. As manifestações entre elas podem ser fofocas, boatos, olhares, sussurros, exclusão. “As garotas raramente dizem por que fazem isso. Quem sofre não sabe o motivo e se sente culpada”, explica a pesquisadora norte-americana Rachel Simmons, especialista em bullying feminino.

Ela conta que as meninas agem dessa maneira porque a expectativa da sociedade é de que sejam boazinhas, dóceis e sempre passivas. Para demonstrar qualquer sentimento contrário, elas utilizam meios mais discretos, mas não menos prejudiciais. “É preciso reconhecer que as garotas também sentem raiva. A agressividade é natural no ser humano, mas elas são forçadas a encontrar outros meios - além dos físicos - para se expressar”, diz Rachel.

O que fazer em sala de aula quando se identifica um caso de bullying?

Ao surgir uma situação em sala, a intervenção deve ser imediata. “Se algo ocorre e o professor se omite ou até mesmo dá uma risadinha por causa de uma piada ou de um comentário, vai pelo caminho errado. Ele deve ser o primeiro a mostrar respeito e dar o exemplo”, diz Aramis Lopes Neto, presidente do Departamento Científico de Segurança da Criança e do Adolescente da Sociedade Brasileira de Pediatria.

O professor pode identificar os atores do bullying: autores, espectadores e alvos. Claro que existem as brincadeiras entre colegas no ambiente escolar. Mas é necessário distinguir o limiar entre uma piada aceitável e uma agressão. “Isso não é tão difícil como parece. Basta que o professor se coloque no lugar da vítima. O apelido é engraçado? Mas como eu me sentiria se fosse chamado assim?”, orienta o pediatra Lauro Monteiro Filho.

Veja os conselhos dos especialistas Cléo Fante e José Augusto Pedra, autores do livro *Bullying Escolar* (132 págs., Ed. Artmed, tel: 0800 703 3444):

- Incentivar a solidariedade, a generosidade e o respeito às diferenças por meio de conversas, campanhas de incentivo à paz e à tolerância, trabalhos didáticos, como atividades de cooperação e interpretação de diferentes papéis em um conflito;
- Desenvolver em sala de aula um ambiente favorável à comunicação entre alunos;
- Quando um estudante reclamar de algo ou denunciar o bullying, procurar imediatamente a direção da escola.

O papel do professor em conflitos fora da sala de aula.

O professor é um exemplo fundamental de pessoa que não resolve conflitos com a violência. Não adianta, porém, pensar que o bullying só é problema dos educadores quando ocorre do portão para dentro. É papel da escola construir uma comunidade na qual todas as relações são respeitadas.

“Deve-se conscientizar os pais e os alunos sobre os efeitos das agressões fora do ambiente escolar, como na internet, por exemplo”, explica Adriana Ramos, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do curso de pós-graduação “As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral”, da Universidade de Franca (Unifran).

“A intervenção da escola também precisa chegar ao espectador, o agente que aplaude a ação do autor é fundamental para a ocorrência da agressão”, complementa a especialista.

O professor também é alvo de bullying?

Conceitualmente, não, pois, para ser considerada bullying, é necessário que a violência ocorra entre pares, como colegas de classe ou de trabalho. O professor pode, então, sofrer outros tipos de agressão, como injúria ou difamação ou até física, por parte de um ou mais alunos.

Mesmo não sendo entendida como bullying, trata-se de uma situação que exige a reflexão sobre o convívio entre membros da comunidade escolar. Quando as agressões ocorrem, o problema está na escola como um todo. Em uma reunião com os educadores, pode-se descobrir se a violência está acontecendo com outras pessoas da equipe para intervir e restabelecer as noções de respeito.

Se for uma questão pontual, com um professor apenas, é necessário refletir sobre a relação entre o docente e o aluno ou a classe. “O jovem que faz esse tipo de coisa normalmente quer expor uma relação com o professor que não está bem. Existem comunidades na internet, por exemplo, que homenageiam os docentes. Então, se o aluno se sente respeitado pelo professor, qual o motivo de agredi-lo?”, questiona Adriana Ramos, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do curso de pós-graduação “As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral”, da Universidade de Franca (Unifran).

O professor é uma autoridade na sala de aula, mas essa autoridade só é legitimada com o reconhecimento dos alunos em uma relação de respeito mútua. “O jovem está em processo de formação e o educador é o adulto do conflito e precisa reagir com dignidade”, afirma Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Unicamp.

se sente com a agressão e chegar a um acordo em conjunto. E, depois de alguns dias, vale perguntar novamente como está a relação entre os envolvidos”, explica Telma.

É também essencial que o trabalho de conscientização seja feito também com os espectadores do bullying, aqueles que endossam a agressão e os que a assistem passivamente. Sem que a plateia entenda quão nociva a violência pode ser, ela se repetirá em outras ocasiões.

Bullying na Educação Infantil.

Se houver a intenção de ferir ou humilhar o colega repetidas vezes caracteriza-se o bullying. Entre as crianças menores, é comum que as brigas estejam relacionadas às disputas de território, de posse ou de atenção - o que não caracteriza o bullying. No entanto, por exemplo, se uma criança apresentar alguma particularidade, como não conseguir segurar o xixi, e os colegas a segregarem por isso ou darem apelidos para ofendê-la constantemente, trata-se de um caso de bullying.

“Estudos na Psicologia afirmam que, por volta dos dois anos de idade, há uma primeira tomada de consciência de ‘quem eu sou’, separada de outros objetos, como a mãe.

E perto dos três anos, as crianças começam a se identificar como um indivíduo diferente do outro, sendo possível que uma criança seja alvo ou vítima de bullying. Essa conduta, porém, será mais frequentes num momento em que houver uma maior relação entre pares, mais cotidiana”, explica Adriana Ramos, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do curso de pós-graduação As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral”, da Universidade de Franca (Unifran).

Quais são as especificidades para lidar com o bullying na Educação Infantil?

Para evitar o bullying, é preciso que a escola valide os princípios de respeito desde cedo. É comum que as crianças menores briguem com o argumento de não gostar uma das outras, mas o educador precisa apontar que todos devem ser respeitados, independentemente de se dar bem ou não com uma pessoa, para que essa ideia não persista durante o desenvolvimento da criança.

Bullying virtual ou cyberbullying

É o bullying que ocorre em meios eletrônicos, com mensagens difamatórias ou ameaçadoras circulando por e-mails, sites, blogs (os diários virtuais), redes sociais e celulares. É quase uma extensão do que os alunos dizem e fazem na escola, mas com o agravante de que as pessoas envolvidas não estão cara a cara.

Dessa forma, o anonimato pode aumentar a crueldade dos comentários e das ameaças e os efeitos podem ser tão graves ou piores. “O autor, assim como o alvo, tem dificuldade de sair de seu papel e retomar valores esquecidos ou formar novos”, explica Luciene Tognetta, doutora em Psicologia Escolar e pesquisadora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Esse tormento que é a agressão pela internet faz com que a criança e o adolescente humilhados não se sintam mais seguros em lugar algum, em momento algum. Marcelo Coutinho, especialista no tema e professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV), diz que esses estudantes não percebem as armadilhas dos relacionamentos

digitais. “Para eles, é tudo real, como se fosse do jeito tradicional, tanto para fazer amigos como para comprar, aprender ou combinar um passeio.”

Como lidar com o cyberbullying?

Trabalhar com a ideia de que nem sempre se consegue apagar aquilo que foi para a rede dá à turma a noção de como as piadas ou as provocações não são inofensivas. “O que chamam de brincadeira pode destruir a vida do outro. É também responsabilidade da escola abrir espaço para discutir o fenômeno”, afirma Telma Vinha, doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Caso o bullying ocorra, é preciso deixar evidente para crianças e adolescentes que eles podem confiar nos adultos que os cercam para contar sobre os casos sem medo de represálias, como a proibição de redes sociais ou celulares, uma vez que terão a certeza de que vão encontrar ajuda. “Mas, muitas vezes, as crianças não recorrem aos adultos porque acham que o problema só vai piorar com a intervenção punitiva”, explica a especialista.⁴⁹

LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015

Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no caput poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (bullying) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

⁴⁹ Fonte: www.novaescola.org.br

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Formação Permanente	<i>Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.</i>
Especialização	<i>É a realização de um curso superior sobre um tema específico.</i>
Aprofundamento	<i>Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.</i>
Treinamento	<i>Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.</i>
Re-treinamento	<i>Voltar a treinar o que já havia sido treinado.</i>
Aprimoramento	<i>Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.</i>
Superação	<i>Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.</i>
Desenvolvimento Profissional	<i>Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.</i>
Profissionalização	<i>Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.</i>
Compensação	<i>Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.</i>

No modelo clássico, caracterizado por vários estudiosos, o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu sensu* e *strictu sensu*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional. Esses, promovidos pelas Secretarias de Educação, onde os docentes estão vinculados ou por outras entidades interessadas na área.

Nesse modelo, permeia uma perspectiva de privilégios aos espaços considerados tradicionalmente como *locus* da produção do conhecimento, os quais são: a universidade e os demais espaços vinculados a ela. Nessa perspectiva, considera-se que a universidade é o local em que circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas mais diferentes áreas do conhecimento. Embora não se questione tanto essa realidade, existe um aspecto crítico nessa visão, qual seja, a desconsideração das escolas de Ensino Fundamental e Médio como produtoras de conhecimento e passa-se a considerá-las como espaços meramente destinados à prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional.

As pesquisas na área têm confirmado que é esse modelo clássico, que vem sendo praticado nos sistemas educacionais para a formação continuada dos profissionais do magistério, tem sido o mais promovido e, portanto, o mais aceito.

Candau, destaca quatro modalidades em que se apresentam tais iniciativas numa perspectiva tradicional.

Sob a forma de convênios entre universidades e secretarias de educação, em que as universidades destinam vagas para formar professores em exercício do ensino fundamental e médio nos cursos de graduação e licenciatura.

A oferta de cursos de especialização através de convênios entre instituições universitárias e secretarias de educação, visando à melhoria da qualidade de ensino tem sido muito praticada. Esses cursos são realizados em regime normal presencial ou na modalidade a distância, lançando mão de diferentes estratégias como, correspondência, via fax, vídeos, computador, teleconferência, ou outras mídias. Atualmente, no Brasil, existe um grande interesse na realização de cursos à distância e várias universidades já estão começando a montar cursos de aperfeiçoamento de professores nesta modalidade, não só para a rede pública, como também para a rede privada de ensino.

Embora tais experiências não estejam restritas à área de educação, as possibilidades que as novas tecnologias apresentam podem ser muito bem exploradas em prol da formação continuada, rompendo propostas tradicionais, distâncias geográficas e temporais. Mesmo lançando-se mão dos recursos tecnológicos, tais experiências mantêm ainda, as características do modelo clássico de formação continuada.

Uma terceira modalidade de formação continuada, na perspectiva tradicional, são as ações promovidas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais como, Secretarias de Educação dos estados e municípios e/ou o próprio Ministério de Educação, ofertando cursos de caráter presencial ou à distância.

Além dos cursos promovidos de natureza presencial, insere-se também nessa modalidade programas de formação continuada a distância como os veiculados pela TV Escola, que se constitui numa formação aberta a todas as escolas públicas que possuam antena parabólica, receptor, TV e vídeo. O programa é vinculado ao Ministério da Educação e coordenado em todos os Estados pelas respectivas Secretarias de Educação. Embora estas iniciativas possuam características do modelo clássico, apresentam condições de ser trabalhada numa perspectiva de práticas inovadoras, onde as escolas se assumam enquanto lugares de formação como um exemplo vivo desse aspecto da interface.

Como quarta modalidade surge mais recentemente, ação de apoio às escolas, em que se incluem componentes de formação continuada de professores em atividade. A partir de um slogan “adote uma escola”, universidades ou empresas “adotam” uma escola situada em suas proximidades e desenvolvem programas específicos de colaboração em diferentes aspectos, oferecendo bolsas de estudos, equipamentos e outras formas de colaboração. No caso das universidades, oferecem programas de aperfeiçoamento em serviço para os professores.

Por esta razão, as novas tendências de formação continuada consideram estas diferenças e apontam sérias críticas a situações padronizadas e homogêneas, as quais são amplamente conhecidas como “pacotes de formação” que ignoram tais diferenças e não consideram o contexto no qual o docente está inserido.

Alguns pesquisadores sobre a formação continuada de professores revelam que, nessas tendências inovadoras, destacam-se três eixos que norteiam a prática docente e buscam adequá-las aos desafios do momento. Candau⁵⁴, sintetiza esses eixos como pontos centrais de referências para se repensar a formação de professores adequada aos desafios do atual contexto. São eles:

- A escola deve ser vista como *lôcus de formação continuada*;
- A *valorização dos saberes da experiência docente*;
- A *consideração do ciclo de vida dos docentes*

Primeiramente, a partir dos estudos de Antonio Nóvoa, a escola é vista como *lôcus de formação continuada do educador*. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua “práxis”. Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Entretanto, essa perspectiva não é simples nem ocorre espontaneamente. Não basta acreditar que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e a partir do seu trabalho, o professor está se formando continuamente. Nesse sentido, o pesquisador alerta: “A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”.

A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela.

Nóvoa destaca também a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo, em que a escola seja explorada em todas suas dimensões formativas.

Para a escola se constituir enquanto *lôcus de formação continuada*, se faz necessária a promoção de experiências internas de formação, que esta iniciativa se articule com o cotidiano escolar e não desloque o professor para outros espaços formadores.

Essa compreensão implica na necessidade das instituições escolares criarem espaços e tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica através de reuniões pedagógicas, dentro da carga horária dos profissionais, construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, inclusive programa de formação contínua e avaliação coletiva deste. Cabe, também, criar uma forma de incentivo à sistematização de práticas pedagógicas a partir da metodologia de pesquisa-ação.

Outro aspecto relevante dessa compreensão é a mudança de foco da atuação pedagógica nas instituições escolares. Tal mudança implica numa nova concepção do trabalho do pedagogo nas escolas. Isso somente será possível se estiver muito claro qual é o papel

54 CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

desse profissional no atual contexto escolar. E qual o seu compromisso com a formação contínua dos docentes desenvolvida na própria escola. Numa visão crítica, Kramer, apresenta dois eixos em que devem ser sedimentados o trabalho do orientador pedagógico ou supervisor em uma escola preocupada com a produção coletiva e com a qualidade do processo de formação continuada, quais sejam:

“Organizar a ‘formação em serviço’ em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores. Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum:

- a) *teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociologia, antropologia, história, filosofia);*
- b) *Estudos relacionados ao processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento);*
- c) *Conhecimentos que tratam diretamente o tema em questão”.*

No atual contexto educacional estão postos novos desafios para o profissional da pedagogia no cotidiano escolar. Esse novo fazer ultrapassa os aspectos burocráticos de exigências de planos de aula, de objetivos e avaliação, frequência e notas, os quais necessitam de uma sistematização e de um olhar pedagógico, porém tais pontos não podem consumir o fazer do pedagogo/a na dinâmica do processo. Isto se resumiria ao puro tarefa, deixando exposta a lacuna do profissional que conduziria a escola ao espírito inovador e de pesquisa baseado na ação - reflexão - ação.

Nessa perspectiva dinamizadora das atuais tendências de formação continuada de professores, em que a escola é compreendida como lugar de formação continuada, orientadores pedagógicos ou supervisores e professores necessitam discutir a prática pedagógica, situada num contexto mais amplo e buscar as necessárias soluções.

Conforme Mediano⁵⁵, esse trabalho parte de dois princípios:

- 1) *Converter as próprias experiências em situações de aprendizagem e*
- 2) *Fazer uma reflexão crítica da própria prática pedagógica.*

Entretanto, para que a escola redirecione sua prática de formação e redimensione o trabalho do pedagogo, é imprescindível que os dirigentes de escolas e os órgãos gestores da educação em conjunto com essa categoria, revejam os aspectos de atuação desse profissional no cotidiano escolar, contribuam para modificar a representação negativa que foi construída nesta profissão ao longo da história, desde a própria universidade e passem a compreender que este profissional não é um mero assistente ou acessório pertencente ao quadro administrativo da escola.

Nesse sentido, outro fator importante, destaca Mediano, e a necessidade de os orientadores pedagógicos se desvincularem da insegurança que assola esse profissional em seu novo campo de atuação, ou seja, na formação de professores em serviço. Para vencer esse desafio, é importante a troca de experiências e a necessidade de se criar instâncias de trocas e de trabalhos coletivos, bem como se instalar um clima de confiança entre os pares.

Tardif destaca o segundo eixo das atuais tendências de formação continuada, como sendo a valorização do saber docente. O trabalho desenvolvido parte da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, na capacidade de construção e

55 MEDIANO, Zélia D. *A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica*. Rio de Janeiro. *Tecnologia Educacional*. Nº 105/106, 1992.

reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

Os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser. São conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados. É importante destacar que é através desses conhecimentos experienciados que os professores julgam a formação individual, atribuem valores aos planos e reformas implementados e definem determinados modelos de excelência profissional. Podemos compreender da seguinte forma: “eles constituem, hoje, a cultura docente em ação é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao saber cognitivo”.

É de extrema importância ressaltar a práxis reflexiva na cultura da formação, visto que os saberes adquiridos na experiência ficam relevados ao “ostracismo” e não são canalizados e sistematizados para um saber acadêmico. A própria Universidade não tem essa vivência, em seus cursos de formação inicial ou continuada para docentes, parte do zero e desconsidera um saber construído na experiência que necessita ser confrontado com a produção acadêmica.

Para ratificar essa compreensão Nóvoa afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. Essa linha de pesquisa se constitui em uma importante iniciativa de reflexão no âmbito educacional. É um espaço de pesquisa emergente e pouco explorado, ainda tem muito a contribuir com o saber sistematizado da prática docente.

O terceiro eixo orientador das atuais tendências da formação continuada de professores centra-se na consideração do ciclo de vida dos docentes trabalhados por Hubermann. É uma visão abrangente e unitária que possui grandes contribuições para a superação da dicotomia teoria - prática presente no modelo clássico

Essa é uma temática recente no meio acadêmico, vem abrindo uma interessante linha de pesquisa que visa aproximar as etapas do ciclo profissional de professores, conhecida na psicologia como ciclo de vida do adulto.

As contribuições de Hubermann, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra têm sido significativas para aprofundar o sentido da docência enquanto “carreira” profissional. Para o pesquisador esse conceito apresenta algumas vantagens:

“Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado que o estudo de “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou numa série de organizações) e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”.

Hubermann⁵⁶ correlaciona os estudos clássicos do ciclo da vida individual trazidos da Psicologia com os estudos de um grupo específico de professores. O autor identifica estágios durante a carreira docente; passeia pela subjetividade do professor procurando conhecer a imagem que as pessoas têm de si como professores

⁵⁶ HUBERMAN, M. *La vie de enseignants: evolution et bilan de une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

ativos, em diferentes momentos de sua carreira; o nível de competência com o decorrer dos anos, bem como procura estabelecer o diferencial entre os professores que chegam ao fim da carreira com sofrimentos e aqueles que a finalizam com tranquilidade.

Em seus estudos, o autor identifica cinco etapas básicas que não são estáticas nem lineares, a saber: a entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; a fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações; a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação; e, finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional.

Diante dessas considerações, é possível compreender que o ciclo da vida profissional é deveras complexo, o qual sofre interferências de múltiplas variáveis, muito embora, no desempenho da profissão muitas vezes, não são consideradas as mutações e os estágios psicossociais do educador.

Contribuições dessa natureza são de grande valia para a discussão e prática da formação continuada, visto que é imprescindível à compreensão da heterogeneidade desse processo. É importante a tomada de consciência que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos variados momentos de sua profissão. Essa compreensão impede a realização de programas de formação que padronizem os profissionais em um mesmo lugar comum ou que desconsidere seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, podemos refletir a respeito do ciclo de vida dos educadores articulado às novas tendências de formação centrada numa visão construtivista:

“É urgente devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), na certeza que este processo passa pela constatação que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detém os seus segredos formais”.

Todas essas contribuições teóricas que concebem a escola como locus de formação continuada, valorizam os saberes docentes e reconhecem que os ciclos de vida profissional dos professores se constituem como pilares para a fomentação das novas tendências na formação docente. Os conceitos e formulações tratados aqui visam à formação do educador reflexivo que tem como prática recorrente a ação-reflexão-ação enquanto elemento fundamental para se trilhar novos caminhos rumo à consolidação de um modelo construtivista de formação profissional do educador.

INCLUSÃO E COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA ESCOLA.

A inclusão e a comunicação não violenta desempenham papéis fundamentais na promoção de um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de todos os alunos. Aqui estão algumas maneiras de promover a inclusão e a comunicação não violenta na escola:

Criação de um Ambiente Inclusivo:

- Promova a diversidade e valorize as diferenças entre os alunos, reconhecendo e respeitando suas identidades, culturas, origens e experiências.

Não deixe de conferir!

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.

⁵⁷A qualidade na educação infantil

A educação infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos vinte anos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de 1996 a definiram como primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino fundamental, de caráter obrigatório, e o ensino médio. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira.

Porém, para que esse direito se traduza realmente em melhores oportunidades educacionais para todos e em apoio significativo às famílias com crianças até seis anos de idade, é preciso que as creches e as pré-escolas, que agora fazem parte integrante dos sistemas educacionais, garantam um atendimento de boa qualidade.

Mas como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil?

Não existem respostas únicas para essas questões. As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes.

Sendo assim, a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições.

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

Embora com esse caráter aberto, o processo de realizar um diagnóstico sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil precisa levar em consideração alguns aspectos importantes.

O primeiro deles diz respeito aos direitos humanos fundamentais, cuja formulação resultou de uma história de conquistas e superações de situações de opressão em todo o mundo. Esses direi-

tos apresentam especificidades quando se aplicam às crianças e são reafirmados em nossa Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Um segundo aspecto relevante, relacionado ao primeiro, é o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência.

Em terceiro lugar, é preciso fundamentar a concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca por relações humanas mais solidárias.

O quarto aspecto diz respeito à legislação educacional brasileira, que define as grandes finalidades da educação e a forma de organização do sistema educacional, regulamentando essa política nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Em quinto lugar, os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes coletivos e a formação dos profissionais de educação infantil são também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade.

Entre esses conhecimentos, os resultados de pesquisas sobre a educação infantil no Brasil podem alertar os profissionais sobre os problemas mais frequentes encontrados nas creches e pré-escolas, que precisam ser levados em conta no processo de avaliar e aprimorar a qualidade do trabalho realizado nas instituições de educação infantil.

O Ministério da Educação sintetizou os principais fundamentos para o monitoramento da qualidade da educação infantil no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006).

Esta publicação, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, objetiva traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho.

Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de educação infantil pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo.

Este documento resultou de um trabalho colaborativo que envolveu diversos grupos em todo o país. A partir desse processo, foram definidas sete dimensões fundamentais que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil. Para avaliar essas dimensões, foram propostos sinalizadores da qualidade de aspectos importantes da realidade da educação infantil: os indicadores.

O que são indicadores?

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões.

57 http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf