

A revista que pensa a Educação.

EDUCATRIX

 MODERNA

ANO 8 • Nº 14 • 2018

NEUROCIÊNCIA

A BNCC NA ESCOLA

COMO MAPEAR
DESAFIOS E EQUILIBRAR
OS PRATOS NA HORA
DE IMPLANTAR A BASE
NA SUA ESCOLA

PÁG. 26

Mergulhe nas
ondas cerebrais
para compreender
como acontece
o aprendizado.

PÁG. 44

ESPECIAL BULLYING

EXPERIÊNCIAS
REAIS DE
ESCOLAS QUE
VENCERAM O
BULLYING

PÁG. 50

PNLD 2019

ESCOLHAS QUE LEVAM mais LONGE

Com foco no futuro dos alunos e para que todos possam desenvolver conhecimentos essenciais, a Editora Moderna traz novos livros didáticos que possibilitam resultados mais expressivos, sempre ouvindo a voz e as necessidades da escola pública.

Nossas soluções já estão adequadas à BNCC e trabalham lado a lado de alunos, professores e gestores, para que juntos possamos buscar uma educação mais significativa.



COLEÇÕES
INSCRITAS

Conheça nossas soluções

WWW.MODERNA.COM.BR/PNLD



MKT • MODERNA

50 ANOS Transformando a educação com você

 **MODERNA**

Formações

EDUCATRIX

ATUALIZAÇÃO PRÁTICA PARA O PROFESSOR

A formação do aluno começa sempre com o desenvolvimento do professor.

Pensando nisso, criamos as **Formações Educatrix**, uma forma inovadora de transformar sua revista favorita em uma ferramenta de formação para professores.





Agora na revista Educatrix, você encontra o selo **Formações Educatrix** em reportagens que se transformam em apresentações para formação de professores. Elas podem ser acessadas gratuitamente no portal **ModernAmigos**.

moderna.com.br/modernamigos



BNCC: escolhas que levam mais longe

CHEGOU A HORA DE
TRAÇAR NOVAS ROTAS
PARA SUA ESCOLA

ESTAMOS no início de uma nova era para a educação. A Base Nacional Comum Curricular foi homologada e trouxe consigo um convite a novas escolhas. Escolhas que possam potencializar o projeto político pedagógico de cada instituição. Escolhas que reflitam um novo currículo escolar. Escolhas conectadas com os desafios dos novos tempos.

Decidimos imergir pelas perspectivas da BNCC e partir em busca de caminhos que colaborem com o trabalho das escolas para implantar a Base até 2020. Viajamos até Portugal para conversar com António Nóvoa, um dos mais respeitados estudiosos da contemporaneidade, para compreender o significado de um documento norteador e conhecer outras experiências internacionais.

Adentramos as novas propostas da BNCC para os ciclos de Arte e Educação Física, áreas fundamentais para a formação integral e pouco debatidas pelos meios de comunicação, e ouvimos as opiniões de alguns professores. Fomos a fundo na proposta de trabalho com o desenvolvimento de competências e habilidades para o século 21, tema recorrente em nossas edições, e observamos a questão sob diversos aspectos: neurociências, gestão escolar, cultura *maker* e ideias para colocar a teoria da Base em prática na sala de aula.

Ainda pensando em excelência e inovação, revisitamos o município de Sobral três anos depois, para acompanhar seus principais projetos, que são um verdadeiro farol para a educação nacional. Embarcamos também nos desafios da educação do campo, levantamos um panorama geral deste segmento e das lutas e conquistas que instituições, ONGs e outros movimentos sociais têm obtido em busca da equidade.

Fique de olho também no nosso especial sobre *bullying*, com experiências reais de escolas que fizeram a diferença na realidade de seus alunos. Projetos consistentes e de múltiplos olhares com foco na autoestima do indivíduo, na conscientização da turma e no acompanhamento da vítima, do agressor, das famílias e da comunidade escolar.

Procuramos trazer reportagens consoantes aos desafios reais das escolas, que sejam uma faísca para sanar dúvidas (e gerar novas!) que os novos tempos trazem. Passou da hora de inovar. Acima de tudo, a hora de escolher favorecer, de fato, os projetos de vida de nossos alunos, em busca de uma educação mais significativa. □

Ivan Aguirra Izar

Gerente de Comunicação e Marketing




SUMÁRIO

EDUCATRIX
A REVISTA QUE
PENSA A EDUCAÇÃO

- ▶ **SAIBA +** | SESSÃO EXTRAORDINÁRIA PÁG. 8
- ▶ **FIO DA MEADA** | SOBRE CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS: FORMANDO PARA O DESCONHECIDO PÁG. 10
- ▶ **ENTREVISTA** ANTÓNIO NÓVOA | A ESCOLA DO SÉCULO XXI PÁG. 14

- ▶ **GESTÃO ESCOLAR** | EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EXPANSÃO E A BUSCA DE QUALIDADE PÁG. 20
- ▶ **FOCO** | BNCC NA ESCOLA PÁG. 26
- ▶ **PLENOS SABERES** | APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS PÁG. 36
- ▶ **PANORAMA** | COMPETÊNCIAS, CÉREBRO E NEUROCIÊNCIA PÁG. 44

▶ **ESPECIAL BULLYING** ATRÁS DAS GRADES DA ESCOLA PÁG. 50

- 
- ▶ **CONEXÃO** | SOBRE SER BEM-SUCEDIDO: UM ELOGIO ÀS TRAVESSIAS PÁG. 60
 - ▶ **POR DENTRO** | CURRÍCULO EM (RE)CONSTRUÇÃO PÁG. 66
 - ▶ **PERSPECTIVAS** | ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS PARA O CÁLCULO MENTAL EM AULA PÁG. 74
 - ▶ **PENSAMENTO ACADÊMICO** | UMA LITERATURA DOBRANDO A ESQUINA PÁG. 78
 - ▶ **NA TELA** | 6 RESPOSTAS INOVADORAS PARA DESAFIOS APONTADOS NO CENSO ESCOLAR PÁG. 84
 - ▶ **TENDÊNCIAS** | TENDÊNCIAS NO ENSINO DE IDIOMAS PÁG. 92
 - ▶ **CIDADANIA** | SOBRAL 2.0 PÁG. 98

 - ▶ **FAVORITOS** | PUBLICAÇÕES QUE POTENCIALIZAM O DIA A DIA DO PROFESSOR PÁG. 112
 - ▶ **TRAJETÓRIA** | FERNANDO HERNÁNDEZ: A BUSCA DA OUSADIA NA EDUCAÇÃO PÁG. 114

sessão EXTRAORDINÁRIA

Exercitar atitudes para uma vida inclusiva, justa e solidária com ações familiares aos alunos colabora no entendimento e no desenvolvimento de competências e habilidades.

POR Ivan Aguirra

EDGAR MORIN, um dos mais respeitados pensadores da atualidade, diz que é preciso “ensinar a compreensão humana”. A complexidade do pensamento e da ação humana. No dia a dia da escola, um dos ecossistemas mais complexos da vida moderna, comportamento e convivência são temas fundamentais que devem ser trabalhados, não por meio de simulações pontuais e demarcadas, mas a partir de ações institucionalizadas e articuladas com todas as demandas pedagógicas. Na prática, todos nós sabemos que há uma forte tendência a simplificar e/ou relativizar questões que envolvem “o outro”, que tangenciam o conteúdo tradicional.

Por conta disso, uma ação interessante que muitos colégios já exercem é a indicação formal de filmes paradidáticos para que as classes trabalhem temas essenciais, estimulando o diálogo, o respeito e a compreensão do outro. Trata-se de uma ação que, se bem explorada e conectada com o projeto educativo, pode dar certo em qualquer segmento e área do conhecimento, inclusive na formação dos profissionais da escola. E a nova safra de filmes é “extraordinária” para este fim.

Pensando na Educação Infantil e nos anos iniciais da alfabetização, *O Touro Ferdinando* é um filme e tanto para discutir aceitação e como as crianças lidam com as emoções e com quem pensa diferente. O clássico embate entre opostos, no caso, forte e sensível, ferocidade e mansidão, violência e pacifismo, pode ser abordado a partir da história do touro que adorava cheirar flores e não era feliz por se sentir diferente. Criado originalmente em 1936 pelo escritor e ilustrador norte-americano Mun-

ro Leaf, *O Touro Ferdinando* viu a segunda grande guerra, viu ditadores proibirem sua publicação, mas persistiu na busca, mais que atual, de uma cultura de paz, representada quando, confundido com um touro agressivo, preferiu cheirar as flores dos chapéus das mulheres presentes na tourada a desafiar o toureiro famoso, que acabou chorando porque não pôde demonstrar toda sua bravura.

Pensando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o filme *Extraordinário*, inspirado no livro homônimo de R. J. Palacio, é um belo teste de empatia. O longa conta a história de Auggie, uma criança com uma síndrome genética rara que ocasionou uma grave deformação em sua face. Quando completa 10 anos, o menino se vê obrigado a abandonar seu capacete de astronauta e encarar o desconhecido chamado escola. Pela ótica da educação, o filme permite trabalhar temas como inclusão, *bullying*, medos, ansiedade, problemas emocionais da adolescência e superação. Com o desenrolar da história e seus conflitos paralelos, o espectador reconhece muitos artifícios que resultam no *bullying* (não só na perspectiva da vítima, como também do agressor), identifica-se com os problemas da irmã adolescente e é levado a compreender como a estranheza não está no rosto de Auggie, mas no olhar do outro.

Filmes que trazem representações da realidade e, mesmo recorrendo à fantasia, permitem criar faíscas para dar voz aos alunos e permitir debates sobre a complexidade da vida em sociedades contemporâneas. Uma preparação integral do indivíduo para o seu projeto de vida. Vamos juntos? ■



EDUCATRIX

ANO 8 • Nº 14 • 2018

CONSELHO EDITORIAL

Ângelo Xavier
Ivan Aguirra Izar
Lulcey Vitor Ribeiro
Luciano Monteiro
Solange Petrosino

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Ivan Aguirra Izar

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Cauê Cardoso Polla
Ivan Aguirra Izar
Kátia Dutra
Lara Silbiger
Paulo de Camargo

ARTICULISTAS

Carina Guiname Shiroma
Eliana Behring
Giuliana Gramani
Leandro Holanda
Lilian Bacich
Maria Fernanda Alencar
Maria Solange da Silva
Marisa Lajolo
Nadiana Lima
Rafael Lima
Telma Pantano

EDIÇÃO DE TEXTO

Kátia Dutra

EDIÇÃO DE ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Ricardo Davino

PESQUISA ICONOGRÁFICA

Ricardo Davino

CAPA

Ricardo Davino

COLABORADORES

Eduardo Santana
Tássia Cobo
André Lázaro

LEIA NOSSO ACERVO DIGITAL EM:

www.moderna.com.br/educatrix



Rua Padre Adelino, 758
São Paulo/SP • CEP 03303-904

Educatrix é uma publicação semestral com a proposta de colaborar com a formação continuada nas escolas. Distribuição gratuita na internet e nas instituições educacionais por meio da rede de Consultores Moderna.

ISSN: 2447-4991

Tiragem: 45 mil exemplares.

✉ educatrix@moderna.com.br

© **Direitos reservados.**

É proibida a reprodução total ou parcial de textos e imagens sem prévia autorização.

SOBRE CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS:
FORMANDO PARA O

DESCONHECIDO

Em meio a tantas perspectivas e
inovações, para que mundo estamos
formando nossos alunos?

POR *Ivan Aguirra*

UM ALUNO que entra hoje no 1º ano do Ensino Fundamental se formará no Ensino Médio em 2030. Como você imagina que será a sociedade e o mercado de trabalho que ele irá encontrar? Como você inclui esse pensamento no planejamento das atividades em sala de aula? Sua escola tem oferecido meios e possibilidades para prepará-lo para o incerto e o desconhecido?

Muitos poderão responder: “Ora, mas as grandes profissões continuarão existindo... Sempre precisaremos de um bom advogado, de um médico confiável ou de um engenheiro visionário.” Outros poderão se esquivar: “Em 2030, eu já estarei aposentado(a). Esse é um desafio para os novos professores!”. Mas que competências você está deixando para seus alunos hoje?

A palavra competência, tão presente nos dias atuais, vem do latim *competere*, “lutar, procurar ao mesmo tempo”, formado por *com-*, “junto”, mais *petere*, “disputar, procurar, inquirir”. O que tenho observado e aprendido nessas andanças físicas e virtuais é que as escolas e as pessoas não podem mais se apegar às profissões simplesmente, por mais promissoras que possam parecer para o futuro. As grandes áreas vão continuar existindo – de fato, o mundo sempre precisará de bons médicos –, mas as competências atribuídas a cada um podem e irão mudar continuamente. As atribuições de um médico hoje não serão as mesmas de um aluno que acabou de passar no vestibular para medicina. Assim como as novas profissões que surgirão irão exigir competências e habilidades que nós sequer imaginamos serem essenciais para elas.

Em 2016, o presidente do Fórum Econômico Mundial, Klaus Schwab, apresentou o conceito de Quarta Revolução Industrial, que já estaria acontecendo, a partir do desenvolvimento e da popularização de tecnologias capazes de articular os meios físicos, digitais e biológicos. Essa revolução tecnológica é caracterizada pela linguagem computacional e por conceitos como inteligência artificial, realidade aumentada, internet das coisas e aprendizado de máquina.

A escola nunca acompanhou esses movimentos do mundo na mesma velocidade (e há de se refletir sobre isso devido ao seu papel questionador ao longo da história), restrin-

gindo-se a iniciativas precursoras, envolvendo artifícios de aprendizagem personalizada, por experimentação e por resolução de problemas, a partir de metodologias ativas. Mas em sua essência, a grande maioria ainda tem como alicerce os conteúdos formais, orientados pela dinâmica dos grandes vestibulares.

A escola, para se manter relevante nesse novo cenário, precisa questionar seu *status* de difusora e formalizadora de conteúdos e passar a ser um espaço para estímulo ao compartilhamento de experiências e à produção de conhecimento colaborativo. Nem essa escola nem essa sociedade ainda estão construídas. Pelo contrário, todos precisaremos quebrar paradigmas para “procurar juntos e ao mesmo tempo” novas possibilidades de educação.

Mas como construir processos de formação das novas gerações para um mundo que se transforma e se reinventa num ritmo cada vez mais intenso? O caminho pode estar nas competências, e talvez a primeira delas seja justamente aprender como aprender. Não podemos formar para uma profissão que ainda nem existe, mas podemos desenvolver competências que possam ser úteis para os novos tempos. E não me refiro somente a temas como criatividade, empreendedorismo e resolução de problemas. Uma das nossas missões mais significativas para esse primeiro momento talvez seja aprender a abordar competências em consonância com os conteúdos essenciais, relacionando-os e os ressignificando. Daí o papel cada vez mais estratégico do professor, analisando dados gerados a partir de diagnósticos e traçando caminhos personalizados de ensino, por meio das novas tecnologias.

Ainda não sabemos o caminho para formar alunos para aquilo que não existe, mas, hoje mais do que nunca, é preciso perder o medo, ousar e aprender com os alunos. É fundamental aplicar habilidades, antes vistas como essenciais para determinada função, em outras áreas do saber. Mais que os conteúdos, colaborar com o desenvolvimento de um repertório de ações e possibilidades para os alunos. Somente assim descobriremos como prepará-los para desbravar o mundo que ainda está por vir. ■



HOUAISS

O DICIONÁRIO DO SÉCULO XXI para todas as idades

Os dicionários **Houaiss** foram pensados para estar sempre ao lado do **aluno**, na **escola** e na **vida**. Respeitando as características de cada faixa etária, cada obra preza pela segurança, clareza e precisão das definições. Assim, crianças e adolescentes podem contar com um apoio sólido para conceituar o mundo ao seu redor.



INCLUI
CÓDIGO DE ACESSO AO
DICIONÁRIO
DIGITAL

Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa



- Mais de 32.000 verbetes de palavras e locuções.
- Vocabulário técnico e científico classificados por áreas como biologia, matemática etc.
- Dedicar uma parte do seu conteúdo à gramática: estrutura das orações, classes de palavras, crase, pontuação, modelos de conjugação verbal.
- Além disso, oferece uma pequena enciclopédia com mais de 2.200 entradas de informações sobre personalidades, cenas da história, dados geográficos e de cultura em geral.

Indicação: Ensino Fundamental II e Médio • **Medidas:** 21 x 14,4 cm • **1ª edição**

Brincando de Ler - Dicionário Ilustrado Houaiss de Alfabetização



- Definições em frases completas, adequadas para a faixa etária das crianças mostram como as palavras devem ser utilizadas.
- Auxilia no processo de alfabetização de maneira lúdica e simples.
- Ilustrações de dinossauros e outros animais, partes do corpo, localização espacial, formas geométricas, cores, divisão do tempo, sinais de pontuação, mapa do Brasil etc.

Indicação: Primeiros anos do Ensino Fundamental I • **Medidas:** 21 x 27,5 cm • **1ª edição**

Dicionário Houaiss Ilustrado



- Reúne em suas definições frases usadas pelas próprias crianças!
- Apresenta 6.682 entradas, 379 locuções, 860 palavras cognatas, 174 origens das palavras e 169 informações curiosas e sugestões de pesquisa na internet!
- Trabalha páginas temáticas sobre espaço urbano, espaço rural, biomas brasileiros, corpo humano, instrumentos musicais etc.

Indicação: Ensino Fundamental I • **Medidas:** 17 x 23,5 cm • **2ª edição**



Tradição e pioneirismo que você conhece



A Base Nacional Comum Curricular chega às escolas brasileiras em um tempo no qual as transformações abalam não apenas as práticas de sala de aula, mas a própria estrutura da instituição escolar.

É essencial compreender este processo amplo e poderoso de mudanças, para o qual os professores precisam estar preparados.

POR Paulo de Camargo



NESTA EDIÇÃO da Educatrix, o pesquisador português António Nóvoa fala sobre a sua imagem da escola do século XXI, e para isso parte da anatomia da escola criada há 150 anos e que até hoje resiste. Reitor honorário da Universidade de Lisboa, autor de inúmeros livros que são referência para a formação de professores, ex-candidato a presidente de Portugal, Nóvoa propõe que as escolas não deixem de olhar para o ambiente educativo, que é um fator limitante para o desenvolvimento da boa educação.

“Nossos esforços devem dirigir-se para a criação de um novo ambiente escolar, um ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, um ambiente de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente de curiosidade científica, um ambiente de participação, pois, como diz Dewey, um médico pode operar um doente anestesiado, mas um professor não pode ensinar um aluno que esteja a dormir. Para mim, esta deve ser a preocupação principal dos projetos pedagógicos das escolas”, resume o pesquisador português.

EDUCATRIX *Por todo o mundo, fala-se das transformações da educação. Em primeiro lugar, o que define a escola como conhecemos? Como foi criada?*

ANTÓNIO NÓVOA Trata-se de uma invenção histórica que pode ser localizada na primeira metade do século XIX. Este é o momento em que surgimento de uma nova cidadania, a dos Estados-nação, que leva à imposição da escolaridade obrigatória, inclusive para a unificação territorial, cultural e linguística. Existe também as demandas próprias da evolução do capitalismo e da sociedade industrial. Nesse momento, a escola estrutura-se com características que permanecem até hoje. A educação passa a acontecer em prédios concebidos para esse fim, em células que são a sala de aula, um professor expositor que fala para alunos sentados uns em frente aos outros, em uma atitude passiva. Este é o método do ensino simultâneo, em que ensinamos a muitos como se fossem um só, em que os alunos são agrupados por idade, e aprendem a mesma lição. Essa

escola nasce no seio das escolas de formação de professores, não por acaso chamadas escolas normais. Buscava-se promover uma normalização para um quadro que era então caótico, com crianças pequenas e jovens misturados no mesmo ambiente, como é possível saber por imagens da época. A escola estruturou-se nesta normalização que obviamente foi necessária também para a fabricação desse cidadão nacional e do trabalhador que a revolução industrial necessitava.

EDUCATRIX *Se a escola nasce das demandas do seu próprio tempo e se as demandas do mundo de hoje são diferentes, é de se esperar que a escola também atue de forma diferente. Quais são os elementos da escola mais pressionados a mudar?*

ANTÓNIO NÓVOA Hoje evidentemente nossa sociedade espera outras coisas da escola. Vivemos uma revolução digital que não se refere a novos equipamentos e tecnologias, mas especialmente a uma nova forma de aprender. Hoje, a comunicação é o centro da aprendizagem, que é necessariamente cooperativa. A aprendizagem está diretamente

ligada à criação e à curiosidade. Nossos tempos são diferentes. Nós vamos caminhar para a personalização. Teremos um polo que nos vai chamar muito para as dinâmicas de individualização, de currículos diferenciados e vamos ter outro polo que vai estar em ligação com este, que é o do trabalho em comum. Neste sentido é preciso perceber a importância das comunidades, na formação e na educação das crianças e dos jovens. Mas nós não educamos apenas para uma comunidade, educamos para as comunidades todas. Educar é abrir caminhos, educar é abrir fronteiras, educar é levar a criança a conhecer tudo. Eu sou de uma determinada religião, mas não vou educar a minha criança apenas na minha religião. Atenção: como pai tenho o direito e talvez até a obrigação de educar meu filho de acordo com as minhas convicções religiosas, mas a escola tem a obrigação de apresentar todas as crenças, todas as culturas. Aqui está um exemplo da diferença da educação familiar e da educação escolar. A educação familiar pode se fazer no interior de uma comunidade mais restrita, dos meus valores, das minhas crenças, das coisas que eu gosto, daquilo que constrói a minha identidade. A educação escolar é a educação que apresenta o mundo todo às crianças.

EDUCATRIX *Quais são os desafios que o senhor enxerga para a escola do século XXI, pensando na necessidade de formar novos profissionais para as exigências do mercado, sem perder de vista o sentido mais aberto e humanista da educação, de transformação do mundo?*

ANTÓNIO NÓVOA O século XXI começou com grandes dificuldades na área da educação. Tais dificuldades deram origem àquilo que nós designamos pela sigla Germ (do inglês *Global Education Reform Movement*). O movimento global de reformas educativas. Esse foi um movimento muito voltado para os resultados escolares e que tem o Pisa como maior representante. Mas na verdade ele resulta de muitas políticas nacionais, da avaliação dos resultados escolares, da



ANTÓNIO NÓVOA

é autor de mais de duas centenas de trabalhos científicos na área de História e Educação, é reitor honorário da Universidade de Lisboa e professor convidado em Colúmbia (Estados Unidos), Oxford (Inglaterra), Paris 5 (França), além de colecionar condecorações, como a da Ordem do Rio Branco, do Brasil.



O COMUM NÃO É O QUE NOS ASSEMELHA UNS AOS OUTROS, MAS ANTES O QUE FAZEMOS UNS COM OS OUTROS: O TRABALHO EM COMUM.



avaliação da proficiência na linguagem matemática, na língua materna. Portanto, em um sentido mais afunilado do que é o conceito de educação, no sentido de obter alguns produtos nomeadamente medidos através dos resultados escolares. Isso muitas vezes desdobrou-se na ideia de uma educação profissional, focada em determinadas profissões, na ideia de um ensino médio em que se define previamente que uns meninos vão para uma área e outros vão para outra, no famoso sistema dual alemão em que isso está muito presente. Eu julgo que hoje, entrados quase 20 anos deste século XXI, percebemos que isso pode nos levar a um beco sem saída. Precisamos manter essas duas dimensões da educação. Precisamos certamente ter uma educação que seja importante do ponto de vista da aquisição do conhecimento, da aquisição das aprendizagens, da aquisição das linguagens. O que se passa no Brasil hoje do ponto de vista de resultados como o Pisa é inaceitável, por muitas críticas que nós façamos a exames como esse. É inaceitável em um país do século XXI ter níveis tão baixos de alfabetização e de proficiência científica e matemática. Portanto, é preciso trabalhar a sério nisso. Tem de haver um grito de indignação de uma geração de brasileiros, de uma geração de pessoas que no Brasil dizem: isso não pode continuar a acontecer.

EDUCATRIZ ***Qual dimensão educacional de-ve ser preservada neste contexto, que não esteja apenas focada em resultados?***

ANTÔNIO NÓVOA Trabalhar a sério sobre o conhecimento não é contraditório ao trabalho com uma outra dimensão mais aberta, de uma educação para aquilo que não conhecemos, uma educação para os empregos que ainda não existem, de uma educação para o trabalho que ainda não sabemos como. Sabemos que dentro de 20 ou 30 anos metade de nossos trabalhos serão feitos por robôs, mas não sabemos ainda como vai ser. Portanto, precisamos ter uma abertura de espírito, uma base de uma educação humanística, mas eu diria sempre, para não haver equívocos sobre essa matéria, »

► humanística e científica. Para mim, o humanismo vai junto com o científico, no sentido de que não há humanidade sem ciência, não há ciência sem humanidade. Por isso, essas culturas de base são absolutamente centrais, e eu recuso a ideia de podermos ter pessoas muito bem formadas nas humanidades e que não sabem nada de ciências — e não querem saber —, ou cientistas na física e na matemática, que não querem saber nada da filosofia, da literatura ou da história. Nós precisamos ter uma educação aberta desse ponto de vista, que nos prepare para aquilo que não conhecemos.

EDUCATRIX *Como as escolas podem preparar gerações para um mundo tão incerto? Já vivemos desafios semelhantes?*

ANTÔNIO NÓVOA Pasteur, do século XIX, disse que grande parte das descobertas científicas foram feitas por acaso. Os cientistas que estavam à volta dele indignaram-se. Como assim por acaso? Foram feitas por nosso trabalho em laboratórios. Então, Pasteur insistiu: “Sim, foram feitas por acaso. Mas o acaso favorece sempre a mente preparada”. É isso o que temos de fazer. Temos de preparar as mentes, temos de nos preparar para aquilo que ainda não sabemos. Se a célebre maçã de Newton tivesse caído sobre a minha cabeça, provavelmente não teria resultado daí, nenhuma grande descoberta científica. Por acaso, ela caiu na cabeça do Newton. Mas o Newton tinha mente preparada para ver nesta queda da maçã todo um conjunto de interpretações dos fenômenos gravitacionais, dos fenômenos físicos de onde decorreu toda a evolução do conhecimento sobre o espaço. Sempre que tentamos preparar alguém para alguma coisa que já existe, para um emprego que já existe, para coisas muito imediatas, nós perdemos o que é o sentido maior da educação, que é preparar para 50 anos, para 60 anos. Em 2050, as crianças que estamos a educar hoje no jardim de infância, vão ter menos de 40 anos, vão estar em pleno potencial do jovem adulto. Nenhum de nós sabe o que vai ser a sociedade de 2050, nenhum de nós sabe o que vai ser o traba-

lho. Temos por isso que preparar bem as crianças nesse espectro largo de conhecimentos humanísticos e científicos.

EDUCATRIX *Em um contexto tão pressionado pela inovação, como as escolas devem se preparar para as mudanças?*

ANTÔNIO NÓVOA A escola não pode esperar que a mudança venha de fora. Que ela contrate a mudança, o equipamento, o consultor. Inovação não se compra, inovação não está feita, inovação é um processo. A inovação não é uma coisa acabada, que se possa servir em pílulas. É um processo de construção de pessoas, que pode ser inspirada por outras pessoas, ideias, experiências. Por isso, precisamos desesperadamente de uma literatura pedagógica sobre as realidades escolares, sobre as coisas que acontecem nas escolas. Temos milhares ou milhões de teses, livros didáticos, pedagógicos, sobre filosofia da educação, sobre psicologia da educação, e não temos quase nada sobre as experiências pedagógicas concretas, sobre a realidade concreta. Não temos professores escrevendo, e isso é essencial para inspirar novas realidades. Resumindo, a inovação é sempre inspirada por outras realidades, mas é construída no interior de um trabalho feito por nós, entre nós, com os nossos recursos. Assim, vamos construindo uma escola que não tem como única missão transmitir o conhecimento, porque senão ela seria apenas uma enorme biblioteca, uma enorme enciclopédia que os professores dividem em fatias. A minha imagem da escola é a imagem de um laboratório, isto é, um lugar onde se produz conhecimento, onde se trabalha. Produzir conhecimento é aceitar e assumir que a escola tem um potencial de formação não apenas para os alunos, mas também para os professores e diretores.

EDUCATRIX *Toda escola deve atuar como um centro de formação para seus próprios professores?*

ANTÔNIO NÓVOA Sim! A escola é ela própria um lugar de formação para seus profissionais, e ao dizer isso estou falando de três coisas diferentes. A escola tem um papel de transmissão do co-

nhecimento, com certeza, mas ela tem também um papel de laboratório e de produtora do conhecimento, nomeadamente do conhecimento sobre a inovação, sobre as realidades pedagógicas. A partir deste conhecimento é que se pode encontrar modalidades de formação de seus próprios profissionais. A minha escola do século XXI tem essas 3 dimensões. Alguns colegas meus chamam a isso de escolas aprendentes. Eu devo dizer que não gosto particularmente do termo, mas percebo o que querem dizer. Que elas próprias aprendam no seu processo de trabalho, reflitam no seu processo de trabalho e vão elaborando novas práticas, novos processos de inovação, novas dinâmicas. Se não tivermos isso, se deixarmos essas duas missões às universidades e outras instituições, se limitarmos a escola à missão de ensino enquanto transmissora da enciclopédia da humanidade, perderemos as escolas enquanto lugares de inovação.

EDUCATRIX *Em um contexto de rápidas transformações, documentos que predefinem conteúdos não correm o risco de se tornarem superados?*

ANTÔNIO NÓVOA Até onde eu conheço a BNCC brasileira, vejo um esforço de sistematização interessante, mas é um documento que pode sim ficar datado. Hoje, o trabalho educativo centra-se mais nas linguagens do que nos conteúdos. O importante é que os alunos adquiram as bases da ciência, da língua, das artes etc., as linguagens que lhes permitam aprender a estudar, a pensar e a trabalhar. Aqui entra o conceito mais importante de “comum”, não o comum como identidade, “o que nos faz iguais”, mas o comum como relação, “o que nos permite viver uns com os outros”. A frase de John Dewey, na sua obra maior, *Democracia e Educação*, merece ser lida e relida: “Há mais do que um nexo verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação”. O comum não é o que nos assemelha uns aos outros, mas antes o que, em conjunto, fazemos uns com os outros, o trabalho em comum. A reflexão de John Dewey adquire, nos nossos dias, uma



ESFORÇOS DEVEM DIRIGIR-SE PARA A CRIAÇÃO DE UM NOVO AMBIENTE ESCOLAR, UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM **VIVO E ESTIMULANTE.**



relevância ainda maior. Num mundo totalmente fragmentado, de hiperindividualização, vigiado e controlado, no qual somos chamados a expor a nossa prodigiosa liberdade virtual, precisamos que a educação seja o lugar onde se reconstrói o comum. Este é o “comum” que me interessa.

EDUCATRIX *Por fim, com a chegada de um documento como a BNCC, não se faz necessário que cada escola revise seu próprio projeto pedagógico e busque uma relação mais próxima entre ideias e práticas educativas?*

ANTÔNIO NÓVOA No decurso da modernidade pedagógica, pelo menos desde o princípio do século XX, temos dito e repetido as palavras certas: autonomia dos educandos, diferenciação pedagógica, escola do trabalho, escola ativa, pedagogia cooperativa, escola da criação e da comunicação etc. Estas ideias geraram um grande consenso entre os educadores ao longo dos últimos 100 anos. Então, torna-se inevitável a pergunta: por que razão estas ideias não entraram nas práticas pedagógicas da maioria das escolas? Vou dar apenas uma resposta entre muitas possíveis: porque não criamos o ambiente adequado, porque construímos uma estrutura escolar que, na prática, impede a concretização destas ideias. Estou falando da arquitetura dos prédios escolares, da organização do mobiliário escolar, da centralidade do quadro negro, da estrutura horária das aulas, da lógica curricular e didática, do modo de distribuição do serviço docente. Por isso, acredito que os nossos esforços devem dirigir-se para a criação de um novo ambiente escolar, um ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, um ambiente de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente de curiosidade científica, um ambiente de participação, pois, novamente como diz Dewey, um médico pode operar um doente anestesiado, mas um professor não pode ensinar um aluno que esteja a dormir. Para mim, esta deve ser a preocupação principal dos projetos pedagógicos das escolas. ■

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

EXPANSÃO E A BUSCA DE QUALIDADE

A BNCC reforça a importância de mudanças significativas na educação infantil que vão desde o aumento da oferta até a infraestrutura das escolas.

POR *Eliana Bhering*

A EDUCAÇÃO INFANTIL é direito da criança, opção da família e dever do Estado — diz a nossa Constituição Federal (1988) — e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade, diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - MEC, 1996). Ambas estão baseadas no consenso internacional de que as crianças devem ser atendidas de forma que todas possam usufruir de suas próprias capacidades, culturas e relações, assim como, das possibilidades educativas, sociais e culturais oferecidas pela sociedade, sem distinção de qualquer natureza (raça, gênero, etnia). Esta é a premissa maior de todo e qualquer atendimento à criança entre 0 e 5 anos no Brasil. Seguindo as linhas das orientações legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (resolução de 2009, publicada pelo MEC, 2010) reafirmam que esse segmento da educação básica é dever do Estado e que este deve garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita, de qualidade e sem requisito de seleção.

Um passo importante relativo ao atendimento da Educação infantil se refere à implementação

da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola às crianças de 4 e 5 anos de idade instituída pela LDB, atualizada em 2013, conforme a Emenda Constitucional 59/09. Em termos de expansão, esta medida declara a importância desse atendimento para todas as crianças a partir de 4 anos e obriga os sistemas a se organizarem para a efetividade da política. Mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, inclui orientações curriculares para educação infantil desde a creche e complementa as exigências das outras orientações/leis, publicadas e disseminadas pelo MEC nos últimos 20 anos.

Do ponto de vista estrutural, a educação infantil brasileira se encontra em posição privilegiada, pois conta com legislação e orientações que defendem o direito da criança desta faixa etária. O acesso à educação infantil pública e, portanto, a expansão das redes municipais, tem crescido ao longo das duas últimas décadas, apesar de ainda variar muito o passo do crescimento e da qualidade entre as regiões brasileiras (Campos e col., 2011). O Plano Nacional de Educação em vigor prevê na Meta 1 universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para



as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta do segmento em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (2014-2024). A educação pública, como estratégia de expansão, tem oferecido a pré-escola, majoritariamente, em período parcial. A creche continua em seus esforços para expandir de maneira a atender essencialmente em período integral (por mais de 7 horas por dia).

De qualquer forma, a educação de crianças a partir da mais tenra idade está efetiva e definitivamente organizada. Cabe destacar que o atendimento para bebês varia muito entre os municípios, alguns começando a partir de 6 meses, considerando a licença-maternidade, por exemplo, enquanto outros aceitam bebês muito pequeninos, levando em conta trabalhadores autônomos; outros ainda se centram no atendimento a partir de 2 anos.

INFRAESTRUTURA E AVANÇOS

A oferta brasileira inclui unidades municipais públicas, unidades conveniadas com as secretarias municipais (permitindo apenas convênio com instituições sem fins lucrativos e somente para crianças

entre 0 e 3 anos), unidades comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e unidades particulares com fins lucrativos (MEC, janeiro de 2013). No entanto, ainda assim, não garante o atendimento conforme esperado.

Há intensa preocupação com a expansão da oferta, seja para creche ou pré-escola, pública ou privada, que não deixe de lado a qualidade dos serviços. Estudos têm mostrado que, mesmo com os constantes esforços públicos, o aumento da oferta, em especial de creche, enfrenta dificuldades para implementar os serviços devido à complexidade que compõe a estrutura necessária. Levar em consideração as lições já aprendidas sobre qualidade na educação infantil torna ainda mais dispendiosa a implementação de novas unidades educativas, mas, este custo pela qualidade, prevê percursos escolares mais eficazes (Campos e col., 2011), transformando o custo, de fato, em investimento.

Qualidade, de acordo com a documentação e literatura brasileira, pode variar muito dependendo das características sociais, culturais e econômicas de uma região e deve sempre considerar fatores diversos. De acordo com o documento *Indicadores* »

► *de Qualidade da Educação Infantil* (MEC, 2009, pág. 13), “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.”

Apesar deste conjunto de fatores que definem a qualidade da educação infantil, há também, por outro lado, dimensões comuns quando se trata da organização do trabalho da educação infantil. Considerando as especificidades do grupo atendido, deve-se observar as dimensões relativas à infraestrutura do atendimento, que integra estrutura física, materiais, equipamentos e quadro de profissionais, bem como a parte de processos, o que inclui a proposta pedagógica, as práticas, as interações e as relações. Ambas têm igual importância e englobam grupos de profissionais bem preparados, um conjunto de materiais e equipamentos adequados e uma área de cuidados que atende às necessidades dos diferentes grupos etários (bebês, crianças bem pequenas, e crianças pequenas) e das diversidades presentes.

Por exemplo, digamos que uma escola esteja inserida em uma comunidade onde há números expressivos de famílias provenientes de outra região do Brasil e que seus hábitos alimentares e estilo de relações sociais são diferentes dos da localidade da escola. Uma unidade educativa que se preocupa com a qualidade do atendimento a estas famílias e suas crianças poderia desenhar um modelo de aproximação das famílias de maneira a conhecê-las bem: reuniões que dariam voz aos familiares, promovendo conversas sobre suas expectativas, seus hábitos (alimentares, como no café da manhã não come-se leite e pão, mas cuscuz com coco e/ou frutas típicas; e as relações são mais íntimas com vizinhos e familiares), assim como suas angústias e fragilidades (sentem falta de seus familiares que estão distantes, inseguranças relativas às oportunidades de trabalho e preocupações com a saúde e bem estar dos filhos).

A ideia é que as famílias se sintam convidadas a falar, dar suas opiniões sobre decisões que afetam o atendimento de seus filhos, que conheçam a sala onde eles passarão a maior parte de seus dias, que o diálogo seja implementado e menos instruções que restrinjam a espontaneidade dos pais sejam dadas. Uma criança cujos pais têm dificuldade de chegar no horário previsto – flexibilizar horários não necessariamente atrapalha

o andamento do dia desta criança se todo o grupo entender que ela precisa ser integrada sem julgamentos desnecessários. Sem julgamentos significa acolher a criança como acolhem as outras, pois, pouco ela, a criança, pode influenciar as dificuldades dos pais (como horário de trabalho, transporte utilizado etc.). Visitas ocasionais às famílias podem auxiliar neste processo de uma aproximação desejável para que a lógica da família seja entendida e considerada ao planejar o atendimento.

Da perspectiva pedagógica, cujos eixos estruturantes devem ser as interações e as brincadeiras, há que se preparar a sala com elementos familiares às crianças, com coisas que retratem a vida que as famílias levam e entendem como próprias – livros, fotografias, imagens, revistas, brinquedos que representam e que sejam sensíveis às raças e etnias; faz de conta que permita que as crianças revivam experiências e que possam (re) conhecer outros estilos de vida que provavelmente seus colegas têm e que a sociedade reúne. No sentido de ampliar experiências, informações relativas ao mundo e seu funcionamento (veja campos de experiência mencionados abaixo), é importante que a natureza esteja presente de alguma forma, como

por meio imagens, livros e revistas que retratem as várias paisagens ao nosso redor e aquelas distantes que fazem parte do mundo das crianças imigrantes, para observação dos fenômenos da natureza e seus elementos em interação.

Do ponto de vista da interação, tanto a iniciativa do adulto como a da criança assumem posição igualmente crucial para todas as experiências ali planejadas. O adulto falar, descrever, fazer perguntas, instruir e reconhecer os sentimentos e ações das crianças é essencial, e, por outro lado, esperar calmamente que as crianças falem, descrevam, façam perguntas, instrua e reconheçam suas ações e sentimentos e os dos outros é ponto de partida para qualquer planejamento. Por exemplo, fazer uma pergunta clara e pertinente em relação a alguma brincadeira/projeto de uma criança ou de um grupo delas é dar oportunidade a elas de falarem, se expressarem, sejam bebês, crianças bem pequenas ou ainda as crianças maiores que, em sua maioria, já são fluentes verbalmente. Um bebê pode com suas mãos e balbucios nos dar claros indicativos de seus desejos e compreensão dos fatos, estabelecendo relação rica e clara, ao passo que uma criança de 2 anos (criança bem pequena), pode se expressar verbalmente, assim como por meio de suas ações físicas,



A BNCC DETERMINA
QUE OS EIXOS
ESTRUTURANTES
DEVEM SER AS
**INTERAÇÕES E AS
BRINCADEIRAS**

marcando também sua posição e anseios. Já as crianças de 3, 4 e 5 anos (criança pequena) podem apresentar diversas estratégias de interação verbal que incluem diálogos mais sofisticados e possibilidades de registros mais intencionais. A criança está presente e ela, em qualquer idade, se mostra presente, se coloca no grupo e demonstra sua contribuição. Cabe a nós, adultos, reconhecer e legitimar esta contribuição e participação, por meio do currículo e atividades diárias.

A BNCC (2017), que tem por princípio igualdade, diversidade e equidade, apresenta, para a educação infantil, os campos de experiências – (1) o eu, o outro e o nós; (2) corpo, gestos e movimentos; (3) traços, sons, cores e formas; (4) escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) espaços, tempos, quantidades; (6) relações e transformações –, e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que indicam, para cada campo de experiência, o foco das práticas e interações com as crianças de cada faixa etária – bebês (até 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos até 5 anos e 11 meses).

A proposta da BNCC sugere que cada escola desenvolva seu próprio projeto político pedagógico (PPP), de maneira a se basear nas descrições dos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e tendo como eixos estruturantes a brincadeira e a interação. Ter a base comum significa ter em mente os direitos das crianças a aprendizagens diversas e ao seu desenvolvimento pleno e integral. Portanto, os projetos políticos pedagógicos das unidades devem adequar suas propostas de acordo com a demanda expressa da comunidade e suas famílias, garantindo o direito à educação de qualidade.

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Bem, desafios de sobra temos na educação infantil: universalizar a pré-escola e atingir 50% das crianças entre 0 e 3 anos em atendimento (integral) e, ainda, implementar propostas que garantam os direitos das crianças. Esse processo exige de todo e qualquer sistema público estratégias efetivas. Um tema muito importante é relativo ao perfil dos profissionais que devem estar em sala com as crianças, que, conforme a lei, precisam ter diploma de ensino médio, modalidade normal e/ou, preferencialmente, serem pedagogos. A carreira docente deve contar com progressões que, por

um lado, garante formação ao longo do percurso, e por outro, motiva o professor em termos profissionais e salariais. Outro tema desafiador seria a capacidade do município em expandir sua oferta dentro do sistema público sem recorrer à estratégia de conveniamento, que traz, por sua vez, desafios no que tange aos custos designados para os convênios sem prejudicar a qualidade, o acompanhamento das ações das instituições conveniadas e o acesso à formação continuada oferecida pelas redes municipais.

Combinar todos esses recursos tem se provado tortuoso para a situação brasileira, mas avanços são claramente notados, tanto no aumento da oferta quanto na qualidade. A avaliação da educação infantil, consenso nacional de que esta deve ser realizada a partir do contexto preparado para atender as crianças pequenas, pode contribuir para monitorar a expansão dos serviços. O Censo Escolar anual, ainda que restrito em termos das especificidades da educação infantil, tem nos informado sobre as condições gerais do atendimento e outras iniciativas localizadas, sobre a expansão dos serviços e, de alguma forma, sobre o desenvolvimento do trabalho com os

bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Nos últimos anos, o MEC em ação conjunta com o INEP, tem estudado proposta de avaliação da Educação Infantil, anunciando a ANEI (Avaliação Nacional da Educação Infantil) como uma possibilidade de monitorar a educação infantil brasileira. Avanços nessa política estão sendo esperados para o ano de 2018.

O que podemos concluir de toda a trajetória da educação infantil, conforme políticas desde o final da década de 80, é que as crianças, como sujeitos de direitos, são importantes e compõem a sociedade como qualquer outro cidadão de qualquer outra faixa etária. A elas devemos oferecer um atendimento que favorecerá sua aprendizagem e desenvolvimento e sua trajetória escolar, social e cultural e sua inserção nos mais diversos contextos da sociedade, sem ter que enfrentar discriminação de qualquer ordem. Compreende-se o complexo investimento nesta etapa da vida como fundante para a vida de cada e todo cidadão brasileiro. A educação infantil, como parte da Educação Básica brasileira, tem valor e peso, tem consequências e poder, tem oportunidade e objetivo e acima de tudo, parte do princípio da igualdade, diversidade e equidade. Forma, assim, possibilidades. ■

ELIANA BHERING

é psicóloga (PUC/MG) com mestrado e doutorado pela Universidade de Londres, pós-doutorado pela UFF, pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas desde 2010, professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da UFRJ desde 2004, com atuação essencialmente na área da Educação Infantil. Dedicou-se, nos últimos 15 anos, às questões relativas à qualidade do atendimento, com a preocupação sempre voltada à melhoria das práticas pedagógicas e o atendimento em unidades públicas da EI.

PARA SABER MAIS

- *Base Nacional Comum Curricular – Educação é base. Ministério da Educação, Brasília/DF: 2017*
- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal, Brasília/DF: 2017.*
- *Plano Nacional de Educação 2014-2024. Câmara dos Deputados, Brasília/DF: 2014.*
- *Dúvidas mais frequentes sobre a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília/DF: Janeiro, 2013.*
- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenação Geral de Educação Infantil, Brasília/DF: 2010.*
- *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: 2009*
- *Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, Brasília/DF: 1988.*
- *CAMPOS, M M e colegas. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, vol. 41, nº 142, p.20-54, 2011.*
- *CAMPOS, M M; Bhering, E; Esposito, Y; Gimenes, N; Abuchaim, B; Valle, R; Unbehaum, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. Educação e Pesquisa, vol. 37, nº 1, 2011.*



UMA NOVA PERSPECTIVA
PARA SUA REDE DE ENSINO, COM
MAIS VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR
E DA PRIMEIRA INFÂNCIA.



DE ACORDO

COM A BNCC

OBRAS INSCRITAS
SOMENTE PARA O PROFESSOR

Conheça nossas soluções

WWW.MODERNA.COM.BR/PNLD

3

OPÇÕES DE ESCOLHA

que levam mais segurança e praticidade para a Educação Infantil da sua escola:



CRECHE

De 0 a 3 anos e 11 meses



PRÉ-ESCOLA

De 4 a 5 anos e 11 meses



CRECHE E PRÉ-ESCOLA

De 0 a 5 anos e 11 meses



Material Didático Digital
com arquivos prontos
para imprimir ou projetar

BNGE

NA ESCOLA

Como as instituições de ensino devem se preparar para aliar quatro pilares essenciais: currículo, Projeto Político-Pedagógico (PPP), planejamento e o trabalho com competências?

POR *Rafael Lima*

NA ATUALIDADE, em plena era da informação, os questionamentos acerca das educabilidades em seus inúmeros construtos assumem um papel quase que de sobrevivência estratégica no contexto de uma sociedade de aprendizagem. A adaptação às mudanças é indispensável e a emergência de novos paradigmas, tanto em tecnologia como no processo de ensino e aprendizagem, é altamente acelerada e imprevisível. Vive-se em um momento em que as questões curriculares adquirem centralidade, principalmente se tratando de políticas educacionais que, neste contexto, oferecem a possibilidade referencial de análise dos efeitos e impactos sobre as escolas, seus sujeitos, suas práticas, seus discursos e sua cultura.

O quadro esboçado tem como consequência a ideia de que as indagações acerca da educação, e em particular sobre políticas curriculares, não se esgotam no processo de elaboração dos documentos propositivos ou na sua análise. Tais indagações requerem uma investigação na qual certas proposições tensionam e são tensionadas no momento em que a escola e seus sujeitos dialogam com os dispositivos normativos oficiais, com suas referências explícitas e implícitas. Nesse ínterim se manifestam as intencionalidades de aceitação e resistência, que concomitantemente são partilhados e contrastantes, evidenciando processos de continuidades e de rupturas, representados por novos discursos e novas práticas, híbridos entre o “novo” e “velho”, entre o que muda e o que permanece. »



» Certamente, é importante colocar-se diante da necessidade de conhecer como se instituem e se institucionalizam os discursos e as práticas pedagógicas. O processo de transferência do texto curricular de um contexto para o outro se manifesta como um movimento de re-contextualização, por meio do qual se originam procedimentos de seleção e de deslocamento de significados.

O discurso oficial e a sua implementação pelas escolas são movimentos complementares, porém distintos. A análise das reformas educacionais não pode, portanto, desconsiderar que, na passagem do discurso instrucional para o discurso regulativo, as escolas conferem significados próprios às prescrições, que muitas vezes se distanciam das formulações originais. Desta forma, as instituições de ensino formal, reinterpretam, reelaboram e redimensionam o discurso oficial, adquirindo legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar. Portanto, esse distanciamento mostra-se capaz de compor sua legitimidade, tanto ao afirmar o caráter de inovação quanto ao realizar a apropriação de um ideário pedagógico já legitimado. Sua importância reside, também, na força que exerce na produção de um novo discurso regulativo.

Discorrer sobre educação pressupõe que não há um único arquétipo de explicação e que a escola não é o único ambiente onde ela acontece, pois no tempo em que vivemos e com a exacerbada quantidade de informação o ensino escolar não é o único espaço de aprendizado, assim como o professor (profissional) não é o único praticante. Contudo, a instituição de ensino formal tem um papel extremamente importante na formação de indivíduos socialmente autônomos, responsáveis e éticos. Essa formação ocorre atualmente percebendo que a escola não existe unicamente para passar conteúdos que, posteriormente, serão cobrados em testes, mas no desenvolvimento de habilidades e competências que os alunos farão uso no decorrer de suas vidas.

Entre a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, a noção de competências foi se ampliando e conquistando espaço no âmbito educacional, inclusive nas propostas de formação universitária. Essas transformações ocorreram devido ao paradigma no qual o mundo se encontra submerso: do arquétipo da sociedade industrial até o da sociedade do conhecimento, na mesma lógica que historicamente incidiu e ocorre entre a educação e o sistema social. O estadunidense Jerome Bruner foi o precursor em aprofundar esse conceito e lhe dar um significado educacional. No entanto, a anexação do novo conceito ao sistema educacional e à linguagem dos educadores foi mediada por assessores de organismos internacionais, além de autoridades políticas e administrativas.

Atualmente no Brasil essa tendência vem se mostrando cada vez mais presente principalmente no que tange a políticas educacionais. A Base Nacional Comum Curricular vincula o desenvolvimento de competências por meio do que são denominadas aprendizagens essenciais. Esse documento tem caráter normativo, definindo o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens em que todos os alunos devem se desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Numa análise realizada com acuidade, pode-se perceber que a partir do século XIX, muitos países conseguiram implantar sistemas nacionais de ensino. Em outros, como é o caso do Brasil, a educação permanece desorganizada e com altos níveis de problemas relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. A construção da BNCC se configurou um processo gradual, sendo materializado paulatinamente nos documentos oficiais.

A previsão inicial para a construção da BNCC está descrita no art. 210 da Constituição Federal de 1988, determinando a necessidade da fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação bá-

sica a todos os cidadãos. Essa formação básica está atrelada a integralidade e ao princípio da equidade em que todos os cidadãos devem ter os mesmos direitos ao acesso a uma educação de qualidade. Desta forma, a BNCC tenta assegurar o desenvolvimento da pessoa humana, normatizando as aprendizagens essenciais, mas respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reforça no art. 26 a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum, demonstrando que os currículos têm uma base axiológica vazada em valores fundamentais de interesse social e na construção de identidades socioculturais dos alunos. O Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, diz em seu art. 13 que o currículo deve ser entendido como agregação de “experiências escolares que se desdobram em termos de conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos acumulados ao longo do tempo”.

A importância da BNCC está no balizamento de atividades escolares e práticas pedagógicas mediadas pelo educador. Ações e práticas mapeadas pelo currículo e pelo projeto político pedagógico da escola. A Base Nacional Comum constitui, em termos de desenvolvimento (presentes também no Plano Nacional de Educação) como Componentes Curriculares, conjuntos de conteúdos programáticos articulados que garantem aos sistemas educacionais do país se organizarem adequadamente para, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, construir uma sociedade múltipla e democrática. Assim, o cidadão brasileiro, independentemente do lugar onde mora, vive e trabalha, estará apto para o exercício de uma cidadania ativa, baseada em princípios crescentes de igualdade.

Esta igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto de conhecimentos socialmente relevantes. »

O CURRÍCULO É UM GUIA
PARA OS RESPONSÁVEIS
DO SEU DESENVOLVIMENTO,
UM INSTRUMENTO PARA
ORIENTAR A PRÁTICA
PEDAGÓGICA,
UM NORTE PARA
O EDUCADOR.



» É importante compreender que a BNCC foca em duas questões principais: a expressão da responsabilidade do Estado brasileiro em relação à unidade nacional e a garantia da concretização do princípio da equidade, com a educação básica para todos.

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC PELA ESCOLA

A escola pode e deve elaborar os seus planos curriculares, partindo da orientação dada pela lei ou pelos sistemas, com a finalidade de atender às características locais e às necessidades da comunidade. Portanto, a escola deve organizar seu currículo com base na interpretação das diretrizes, a partir de critérios de executabilidade e de adaptação às realidades socioculturais e biopsicossociais. Assim, a construção ocorre por meio da estruturação do processo educativo e das relações entre os elementos responsáveis, dentro e fora da escola, comunidade e educando, num inter-relacionamento currículo – projeto político-pedagógico – planejamento.

As atividades educativas escolares correspondem à ideia de que existem certos aspectos do desenvolvimento humano, considerados importantes no âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados de maneira satisfatória ou que não ocorrerão de forma alguma, a menos que seja fornecido um auxílio específico ou sejam exercidas atividades de ensino, sobretudo pensadas para esse fim. São atividades que correspondem a uma finalidade e são executadas de acordo com um planejamento determinado, isto é, estão a serviço de um projeto político pedagógico. Uma das principais funções do currículo é a de explicitar o PPP, suas intenções e o planejamento que preside as ações educativas.

O currículo é um guia para os responsáveis do seu desenvolvimento, um instrumento para orientar a prática pedagógica, um norte para o educador. Ele deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto político pedagógico vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orienta-

ções gerais da prática pedagógica. Esse processo, no entanto, não deve suplantat a iniciativa e a responsabilidade dos educadores, convertendo-se em mero instrumento de execução de um plano prévio e minuciosamente estabelecido. Assim, devem-se contemplar os múltiplos fatores presentes em todas as situações particulares no qual será executado.

Grosso modo, entende-se o currículo como a organização que preside as atividades educativas escolares, determina suas intenções e proporciona guias de ações apropriadas e favoráveis para os educadores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. Nas palavras de Lawrence Stenhouse, “um currículo é uma tentativa de transmitir os princípios e características essenciais de um propósito educativo, de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado a prática”.

Enquanto o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como e quando avaliar, em consonância o projeto político-pedagógico deve ter claro o que se quer fazer e o porquê fazê-lo. Assim, não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação – reflexão – ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

O conjunto de profissionais da educação tem procurado compreender melhor o que vem a ser o Projeto Político-Pedagógico (PPP), sua função e importância na consolidação de uma gestão democrática. Contudo, essa tarefa aparenta ser bastante complicada, sobretudo no que tange ao convencimento de toda a comunidade escolar que a construção do PPP é fundamental no direcionamento da ação coletiva, cujo escopo está relacionado à transformação da prática escolar e social.

Sendo um país democrático, pressupõe-se a participação de uma grande variedade de opiniões e interesses, assim como a preocupação com uma forma organizada de trabalho que desvele os conflitos e as contradições resultantes da exposição da diversidade humana. O


PPP deve ter com clareza em sua concepção o processo participativo de decisões, preocupando-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico através de princípios baseados na autonomia da escola e da solidariedade dos agentes educativos. Essas características nascem da própria realidade, explicitando o compromisso com a formação do cidadão.

Por fim, o planejamento surge como um processo de abordagem racional e científico dos problemas da educação, incluindo definição de prioridades e levando em conta a reação entre diversos níveis do contexto educacional. Dessa maneira, é, antes de tudo, aplicar a própria educação àquilo que os verdadeiros educadores se esforçam por inculcar a seus alunos: uma abordagem crítica da realidade. Tal abordagem supõe a determinação dos objetivos e dos recursos disponíveis, a análise das consequências que advirão das diversas atuações possíveis, a escolha entre as possibilidades, a determinação de metas específicas a atingir em prazos bem definidos, o desenvolvimento dos meios mais eficazes para implantar a política escolhida.

Como salienta Saylor e Alexandre, “nenhum plano geral de currículo servirá a todas as escolas”. Assim, as instituições escolares devem se preocupar com a construção do seu próprio currículo, proposta pedagógica e planejamento, a fim de atender as suas necessidades locais e particulares. Deve ser estabelecido um currículo e uma proposta pedagógica que possa atender às urgências dos indivíduos daquela comunidade escolar. Da mesma forma, a práxis pedagógica, para determinada população escolar, deve ser planejada pelos responsáveis dessa mesma comunidade.

A SALA DE AULA E AS COMPETÊNCIAS

O desenvolvimento de competências em sala de aula pressupõe uma mudança de paradigma quanto ao encaminhamento metodológico do educador. Este necessita de uma formação básica sobre o que vem a ser essa forma de tra-



ENQUANTO O CURRÍCULO PROPORCIONA INFORMAÇÕES CONCRETAS SOBRE O QUÊ E QUANDO ENSINAR, SOBRE COMO E QUANDO AVALIAR, O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DEVE TER CLARO O QUE SE QUER FAZER E O PORQUÊ FAZÊ-LO.

RAFAEL LIMA

é gestor pedagógico do Sagrado — Rede de Educação. Possui pós-graduação em Literatura, em Historiografia Brasileira e História da Educação, em Neuropsicopedagogia, em Gestão Pedagógica e em Orientação Educacional.

PARA SABER MAIS

- BRUNER, Jerome. O processo da educação. 6ª ed. São Paulo: nacional, 1976.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLL, César. Psicopedagógico à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1997.
- SAYLOR, Galen J.; ALEXANDER, William M. Planeamiento del currículo en la escuela moderna. Porto Alegre: Tróquel, 1973.
- SOLÉ, Isabel. Las prácticas educativas como contexto de desarrollo. Leer, escribir y aprender. Aula de innovación educativa. Barcelona: EDIUOC, 2000.
- STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1998.

balho, bem como o entendimento que unicamente pela utilização de recursos didáticos diversificados sua efetividade torna-se insuficiente e insatisfatória. Destarte, se faz necessário a construção de um planejamento que demonstre exatamente a intencionalidade e o propósito da escola quanto ao desenvolvimento de competências.

A primeira proposição acerca das competências está na premissa de que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade, ou seja, esse processo não pode ser confundido com a memorização de conteúdos. Aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.

O segundo ponto é que competência não se ensina. Por não se consistir em conteúdos, mas sim serem expressas por eles, as competências se ampliam no transcurso dos níveis educacionais, necessitam de habilidades a serem trabalhadas que consecutivamente são instruídas no saber solidificado, no fazer planejado e na valoração do ser. Deste modo, é através dos conteúdos, do conhecimento científico que se analisam situações complexas e, ao mesmo tempo, trabalham-se com temas transversais no que vem a ser o currículo oculto da prática pedagógica.

Assim, nesta perspectiva para muito além do conhecimento e do saber solidificado, a competência define-se como uma atitude em relação à realidade. Pois se identifica nas ações cotidianas, no mapeamento mental de conceitos consolidados no tempo e sobrepostos em situações complexas; nas inter-relações sociais nos mais diversificados contextos e na reflexão da própria consciência, definindo e direcionando as relações intrapessoais. Desta forma, competência é o fazer cotidiano interligando conhecimento, relacionamento e reflexão.

A necessidade de se ensinar o conhecimento científico leva à imprescindibilidade de modificá-lo para que os educandos tenham o alcance possível e essa transformação denomina-se Transposição Didática. Esse fenômeno coloca em

evidência o fato de que o componente curricular não é o conhecimento científico, mas uma parte dele e, além disso, modificada. Por outro lado, abarca ainda os procedimentos para o seu ensino. Assim, para que esse processo ocorra, primeiramente há a necessidade de os educadores terem domínio daquilo que se predispõem a ensinar, bem como dos procedimentos correlacionados a prática pedagógica, já que para poder transformar a linguagem científica em escolar, faz-se cogente o entendimento do saber e de seu público aprendiz.

Nesse sentido, o conhecimento é produzido pelo sujeito confrontando outros sujeitos, engloba a informação (objetividade dialeticamente assimilada pelo indivíduo em contato com o mundo) e o conhecimento (subjetividade adquirida como ato intencional dialeticamente internalizado pelo ser humano). Portanto, inúmeros procedimentos são necessários para o desenvolvimento de competências em sala de aula. A contextualização é uma parte muito importante, pois a aprendizagem, por ser subjetivamente assimilada, necessita de contextos reais para que se torne efetiva. A interdisciplinaridade, os relacionamentos de diversos conceitos em distintas áreas do conhecimento, ampliando sua aplicabilidade e efetividade, também são um ponto essencial para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Num mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade docência se manifesta com a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade a uma prática específica, ou seja, a prática pedagógica que demanda uma intencionalidade. O processo de ensino e de aprendizagem deve instrumentalizar o educando para que realize uma leitura crítica de mundo, proporcionando-lhe o acesso ao conhecimento científico. O educando precisa ser alfabetizado cientificamente, desenvolver uma postura crítica e reflexiva a respeito das contradições da sociedade que o cerca, tendo como objetivo a sua transformação. ■



BURITI MAIS

MAIS PRÁTICO.
MAIS INTERATIVO.
MAIS PRÓXIMO DOS ALUNOS.
MAIS EFICIENTE PARA
ALCANÇAR MAIS RESULTADOS!

UMA NOVA PROPOSTA ADEQUADA
ÀS EXIGÊNCIAS DA **BNCC** E À
EXPECTATIVA DOS PROFESSORES:

- Estrutura organizada.
- Conteúdos sistematizados e contextualizados.
- Trabalho com o domínio da linguagem.
- Educação em valores.
- Desenvolvimento socioemocional.

Coleções inscritas
1º ao 5º ano



Conheça nossas soluções

WWW.MODERNA.COM.BR/PNLD

TOTALMENTE

REFORMULADO!

NOVIDADES

- Trabalho de leitura com textos mais curtos
- **Manual do professor** mais prático e eficiente
- Pensado para salas de aula e redes de ensino com foco em uma formação integral



PARA SEU ALUNO ENXERGAR
SIGNIFICADOS **mais**
TRANSFORMADORES E EXPANDIR
A CRIATIVIDADE



**BURITI
MAIS**

COM CONTEÚDOS MAIS PRÓXIMOS
DA REALIDADE DOS ALUNOS

LANÇAMENTO!



Coleção inscrita
1º ao 5º ano

Conheça nossas soluções

WWW.MODERNA.COM.BR/PNLD



Novo Pitangá

LANÇAMENTO!

Coleção inscrita
1ª ao 5º ano



TRABALHA A ARTE
PARA A CONSTRUÇÃO
CRÍTICA DA SOCIEDADE,
DESENVOLVENDO
VALORES COLETIVOS DE
MANEIRA CONSCIENTE E
ENGAJADA

Projeto Presente Arte

IDEAL PARA
PROFISSIONAIS
INICIANTES E PARA
AQUELES QUE QUEREM
CONTAR COM A VASTA
EXPERIÊNCIA DE
AUTORES QUE TAMBÉM
SÃO PROFESSORES



Coleção inscrita
1ª ao 5º ano


TOTALMENTE

REFORMULADA!

APRENDIZAGEM BASEADA EM **PROJETOS**

DESAFIOS DA SALA DE AULA EM TEMPOS DE BNCC





A Base Nacional
Comum Curricular traz
um novo horizonte para a
escola e valoriza o trabalho
com projetos para o
desenvolvimento gradual
de habilidades e
competências.

POR *Leandro Holanda e Lilian Bacich*

EM MEIO a uma gama de novas metodologias de aprendizagem, nem tudo que vemos é tão novo assim... Projetos, por exemplo, são amplamente adotados no ambiente educacional e nos acompanham desde sempre. É difícil determinar em que momento eles foram inseridos nas práticas docentes, mas é certo que todo professor já criou ou participou de algum projeto em sua escola, seja o projeto da mostra literária, ou da feira de ciências, projeto água, projeto super-heróis. Essas ações surgem nas instituições de ensino com o objetivo de integrar conteúdos curriculares e relacioná-los a temas que precisam ser discutidos no ambiente escolar e que, em algumas situações, não fazem parte do currículo da instituição. Dessa maneira, passam a fazer parte na forma de projetos. »



» Com o aumento do uso de tecnologias digitais e acesso à informação, aumentou-se também a necessidade por uma educação mais contextualizada, em que o aluno desenvolva, além dos conteúdos, habilidades socioemocionais como criticidade, criatividade, colaboração e comunicação. Os projetos podem nos ajudar a desenvolver tais habilidades de forma intencional e sistematizada, além de tornar o ensino mais estimulante e formar estudantes que tenham verdadeira paixão por aprender.

Porém, uma das partes mais difíceis é definir o que de fato é um projeto – e podemos adiantar que não existe uma fórmula ou definição única. O que se observa na literatura especializada é a diferenciação entre projetos temáticos, como citados no primeiro parágrafo, e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A ABP é uma metodologia ativa que utiliza projetos como o foco central de ensino, integrando, na maioria das vezes, duas ou mais disciplinas. Os projetos podem surgir de um problema ou de uma questão norteadora, proveniente de um contexto autêntico, envolvendo a investigação, o levantamento de hipóteses, o trabalho em grupo e outras competências até chegar a uma solução ou a um produto final. Nesse contexto, os estudantes devem lidar com questões interdisciplinares, tomar decisões

e trabalhar em equipe. Pensamento crítico, criatividade e colaboração são essenciais nesse processo.

A ideia de utilizar projetos como recurso pedagógico na construção de conhecimentos remete ao final do século XIX, a partir de ideias enunciadas por John Dewey, em 1897 (BARBOSA e MOURA, 2013). Fernando Hernández (1998), quase um século depois, apresenta uma organização do currículo por projetos de trabalho como uma alternativa à fragmentação do currículo escolar em disciplinas estanques que, apesar de apresentarem relação umas com as outras, eram trabalhadas isoladamente. Nessa proposta, Hernández valoriza a investigação e a integração entre as disciplinas ao redor de temas comuns, assim como Dewey enunciava em 1897. Segundo o Buck Institute for Education (2008), que tem disseminado a concepção atual, a Aprendizagem Baseada em Projetos tem como objetivos principais o trabalho com conteúdos relevantes, oferecendo oportunidades para o estudante investigar esses conteúdos por meio de questionamentos abertos e apresentando a um público o resultado de sua proposta. Além disso, enfatiza-se o desenvolvimento de habilidades para o século XXI, criando a necessidade de saber, dando voz e escolha e incluindo processos de revisão e reflexão.

O QUE É APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS?



Esquema com a premissas da abordagem da aprendizagem baseada em projetos ou PBL, do Buck Institute for Education.

ASSOCIANDO A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COM A BNCC

O planejamento de um projeto nos parâmetros da ABP é algo que pode dar um certo trabalho, porém, uma vez implementado, o processo se tornará mais fácil para outros projetos. Quando o professor compreende o significado dessa estruturação, passa a valorizar práticas mais elaboradas e que levem ao engajamento dos alunos na resolução de problemas reais e de importância social.

Uma vez que os benefícios da ABP forem compreendidos, o próximo passo é pensar em como o processo pode ser implementado em sala de aula e de que maneira pode estar atrelado, atualmente, às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um projeto pode ter curta ou longa duração, pode ser de apenas uma disciplina ou ainda interdisciplinar e pode estar associado a um currículo já existente, ou dar origem a um novo currículo baseado em projetos, como o que ocorre em diversas escolas como a High Tech High, nos Estados Unidos, ou como o Projeto Âncora, aqui no Brasil.

Hoje, a maioria das escolas segue um modelo mais tradicional, com disciplinas definidas e, muitas vezes, sendo desenvolvidas de forma isolada. Neste caso, os projetos podem ser uma excelente oportunidade de desenvolver conhecimentos específicos aplicados em desafios estruturados, em que os alunos possam aprender vários temas para a resolução ou criação de algo em comum. Em um projeto sobre alimentação saudável, os estudantes podem pesquisar sobre a composição dos alimentos, relacionados às habilidades de ciências naturais, podem também levantar gráficos sobre o comportamento alimentar de um grupo, por meio de entrevistas, e desenvolver habilidades de matemática e de leitura em múltiplas linguagens. Todavia, nos projetos, algo que se torna mais evidente, e que passa a ser explicitado no currículo, é o planejamento de propostas que envolvem colaboração, criatividade, pensamento crítico e comunicação, aspectos que nem sempre são prioritários em um desenho curricular.

Ao realizar uma análise da BNCC, apesar da fragmentação disciplinar ainda existente, é possível identificar que, nas diferentes áreas do conhecimento, a cada ano, há uma possibilidade de estabelecer conexões entre habilidades. Essas conexões, em um primeiro momento, auxiliam os educadores a identificar etapas que podem fazer parte de um projeto. Essa é uma sugestão para um primeiro contato com a proposta, pois, como encontramos na literatura especializada, os projetos devem ser, dentro do possível, autorais, surgindo da neces-

sidade e da curiosidade dos estudantes sobre uma determinada temática. Em uma abordagem sustentada, porém, e em tempos de BNCC e sua implementação, ter esse olhar mais focado no que é importante ser desenvolvido e no que pode ser estimulado em sala de aula, é um primeiro passo para a adoção da ABP. A seguir, vamos tratar de alguns pontos que merecem atenção nessa abordagem.

1 QUANTO TEMPO DURA UM PROJETO? O tempo de duração é algo que pode variar, de acordo com cada projeto. Alunos mais novos tendem a responder melhor em projetos mais curtos, enquanto alunos de séries finais do ensino fundamental e do ensino médio tendem a desenvolver projetos de médio prazo com maior facilidade. Projetos muito longos podem ser prejudiciais, pois os alunos perdem o interesse pelo tema, ou acabam não integrando o conhecimento de etapas muito distantes. É importante determinar o tempo de duração bem como o tempo semanal que os alunos utilizarão para se dedicar ao projeto, tanto durante as aulas como na forma de tarefa.

2 COMO ENGAJAR OS ESTUDANTES E A COMUNIDADE ESCOLAR? Engajar o aluno é fundamental para que eles se envolvam nas etapas de produção e para que, conseqüentemente, a metodologia se desenvolva centrada no estudante. É essencial na Aprendizagem Baseada em Projetos a existência de uma questão norteadora para os alunos. Esta questão deve ser bem elaborada e construída coletivamente para seja respondida apenas ao final do projeto, concretizando-se no produto que se deseja obter. Essa pergunta deve ser ampla o bastante para permitir que os alunos busquem diferentes caminhos e realizem escolhas, colaborem e desenvolvam a criticidade.

Vamos usar o exemplo citado anteriormente, em um projeto sobre alimentação saudável. Se a questão norteadora fosse “O que é alimentação saudável?”, certamente seria respondida na primeira pesquisa que os alunos realizaram sobre o tema. Já uma pergunta como “O que podemos fazer para ajudar as pessoas a terem melhores hábitos alimentares?” abre uma gama de possibilidades para etapas de pesquisa e também para diferentes produtos finais.

3 O QUE É O PRODUTO FINAL DE UM PROJETO? O produto final é outra característica recorrente nos projetos e deve estar vinculado a uma boa questão norteadora. O produto final é o alicerce que guiará o planejamento das etapas, por isso, ao pensar em projeto, é importante começar por este ponto. Utilizando a questão norteadora sobre o projeto de alimentos, percebemos que ela dá »



» possibilidade a vários produtos finais, como uma cartilha, um *site*, ou mesmo um vídeo para ser divulgado nos canais da escola. Esta proposta pode ser aberta, e estimular a criatividade dos alunos, mas pode ser delimitada com algumas condições, como a delimitação de que o produto final deve ser um vídeo curto que responda à pergunta e traga elementos que foram estudados no desenvolvimento das etapas.

4 COMO AVALIAR NESSA ABORDAGEM? Ainda no campo do planejamento, é importante pensar nas formas de avaliação. O uso de rubricas é uma estratégia utilizada para avaliar projetos. As rubricas podem ser definidas como um conjunto de parâmetros para avaliar o produto final, o engajamento e a participação dos alunos ao longo do projeto. Cada projeto necessita de uma rubrica que deverá ser construída de acordo com aquilo que se quer avaliar, referente aos conteúdos específicos das disciplinas ou a comportamentos que se espera que os alunos desenvolvam no projeto. Uma forma interessante de envolver os alunos é promover oportunidades para que eles também possam criar as rubricas de forma colaborativa e auxiliar na avaliação dos seus pares. Uma boa referência para conhecer mais sobre o tema é o *site* Teacher Planet, que traz, em inglês, diversos modelos de rubricas usadas em projetos.

Cadernos de bordo e portfólios são estratégias interessantes para ajudar os estudantes na compilação dos dados que relatam o rumo traçado durante o projeto, principalmente quando o produto final pode ser autoral. Dependendo das etapas percorridas por cada grupo, o registro do processo será fundamental para compor a avaliação qualitativa.

A avaliação deve ser, sempre que possível, formativa, e um espaço onde os pares, ou mesmo o professor, possam realizar um *feedback* efetivo para o desenvolvimento das etapas ao longo do projeto. Hattie e Timperley (2007) mencionam quatro tipos de *feedback*:

- 1 FEEDBACK SOBRE A TAREFA:** aquele que afirma se o trabalho realizado está certo ou errado e o que deve ser feito para melhorá-lo;
- 2 FEEDBACK SOBRE O PROCESSO:** está relacionado ao processo de realização da tarefa e a orientação está relacionada ao que deve ser feito para o processo ser mais eficiente;
- 3 FEEDBACK SOBRE A AUTORREGULAÇÃO:** tem função de autoavaliação, questionando o estudante sobre sua ação e fazendo com que reflita sobre ela;
- 4 FEEDBACK PESSOAL:** valoriza o sujeito, encorajando-o a dar continuidade ao seu trabalho.

Segundo Hattie (2017), para oferecer bons *feedbacks* é essencial que o professor tenha clareza do ponto que em o aluno se encontrava, no início de um processo, onde ele se encontra agora e onde ele deve chegar. Além disso, lidar com o erro, valorizando o esforço e colaborando na oferta de recursos que atuem como trampolins para que os estudantes alcancem o que se espera, ou até além do que se espera, é um grande desafio da avaliação. Esta característica faz parte dos novos papéis que são assumidos por docentes ao trabalhar com projetos, que englobam a mediação e design de atividades inovadoras.

COMO TORNAR O PROJETO UM EXERCÍCIO DE CRIATIVIDADE?

Para etapas criativas, conhecer metodologias ativas pode ser um grande diferencial. Metodologias como a sala de aula invertida e a instrução por pares podem ajudar o professor a criar etapas engajadoras e oferecer o espaço para o papel inovador e autoral dos estudantes. Espaços de inovação, como espaços *Maker* e *FabLabs*, cada vez mais presentes nas escolas, podem ser utilizados nos projetos para prototipação e produção de produtos finais. Em São Paulo, os alunos do Colégio Albert Sabin realizaram um projeto sobre o mosquito da dengue, sendo o produto final a construção de armadilhas e dispositivos

OS PROJETOS SÃO ESPAÇOS PARA DESENVOLVER MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS, COOPERAÇÃO E TRABALHO EM GRUPO



capazes de interferir no processo de reprodução do mosquito, usando um espaço *Maker* para disponibilizar as ferramentas e dar a oportunidade para o uso das técnicas necessárias para que os estudantes desenvolvessem e testassem seus protótipos.

Os projetos são ainda espaços para desenvolver múltiplas inteligências, cooperação e trabalho em grupo. É pouco provável que os estudantes consigam passar todos pelos mesmos aprendizados e realizarem as mesmas tarefas. A montagem dos grupos deve ser intencional, juntando alunos com habilidades diferentes para que eles possam colaborar no desenvolvimento das atividades. Ao propor grupos produtivos, estabeleça os papéis dos alunos, como registro, organização, trabalhos manuais, desenho, trabalho com dados, entre outros. Estes papéis não precisam ser os mesmos em todas as etapas, eles podem revezar e, com isso, desenvolver diferentes habilidades no mesmo projeto.

Para inspirar, propomos a seguir um percurso simples de um projeto sobre alimentação saudável, que foi desenhado para alunos do ensino fundamental:

Título do projeto: *Alimentação Saudável*

Questão norteadora: *O que podemos fazer para ajudar as pessoas a terem melhores hábitos alimentares?*

Duração do projeto: 15 aulas

Disciplinas envolvidas: Geografia, Matemática e História

Atividade 1: *Os alunos realizam uma pesquisa sobre alimentação saudável e montam um material visual sobre a composição de uma refeição completa. Eles utilizarão materiais de artes e sucatas.*

Duração: 2 aulas.

Atividade 2: *Os estudantes realizam uma sala de aula invertida na qual eles devem pesquisar diferentes aspectos sobre a alimentação (por exemplo, um grupo pesquisa sobre consumo de açúcares, outro sobre leguminosas, e outros temas escolhidos para cada grupo) e utilizam ferramentas digitais para criar planilhas e gráficos. Em sala, junto com o professor de matemática, os alunos elaboram uma breve apresentação e realizam um seminário intergrado para compartilhar as informações pesquisadas. Ao final da aula, os alunos realizam uma autoavaliação do que aprenderam e como colaboraram com seu grupo nesta atividade.*

Duração: 3 aulas.

Atividade 3: *Os estudantes realizam videoconferência com diversos países para conhecer mais a relação entre a alimentação e a cultura, a partir de perguntas previamente preparadas com base em uma pesquisa sobre o país em que está a escola que se conectará com eles por meio da videoconferência.*

Duração: 4 aulas.

Atividade 4 / Produto final: *Os alunos devem criar um produto que seja capaz de sensibilizar as pessoas para uma alimentação saudável, podendo ou não usar ferramentas digitais para tal finalidade. Os resultados finais são compartilhados no site da escola. A avaliação é realizada com uso de rubricas sobre os itens do trabalho final e sobre o trabalho em grupo, e é preenchida em pares.*

Duração: 6 aulas.

Agora que você conheceu um pouco mais sobre projetos, que tal levar essa ideia para sua escola? Com criatividade e um bom planejamento, um projeto pode ser ideal para engajar seus estudantes em uma aprendizagem ativa. □

LEANDRO HOLANDA

é mestre em Ciências pela USP, especialista em tecnologias educacionais pela PUC-SP. É coordenador de ciências naturais e STEAM no colégio Albert Sabin. Especialista em Segmento Educacional na Microsoft, cofundador na Triade Educacional. Foi um dos autores do livro *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*.

LILIAN BACICH

é bióloga (Mackenzie), Pedagoga (USP), Mestre em Educação (PUC/SP) e doutora em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano (USP). Coordenadora geral de pesquisa e de pós-graduação do Instituto Singularidades. É autora de livros didáticos da coleção *Projeto Presente para as séries iniciais do Ensino Fundamental* e de materiais de formação continuada.

PARA SABER MAIS

- BACICH, Lilian e MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BENDER, William N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Penso Editora, 2015.
- HATTIE, John. Aprendizagem visível para professores: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research - March*, 77(1): 81-112.
- Especial Porvir: Aprendizagem Baseada em Projetos. Disponível em: goo.gl/GDE3GX. Acesso em 20/02/2018.
- High Tech High: www.hightechhigh.org.
- Projeto Âncora: www.projetoancora.org.br.
- Teacher Planet: www.teacherplanet.com.

SUPERLANÇAMENTO!

AR APRENDER e RELACIONAR

NOVOS ARES PARA A EDUCAÇÃO COM TUDO AQUILO EM QUE VOCÊ MAIS CONFIA!

COLEÇÕES INSCRITAS 1º AO 5º ANO



Projetos Integradores: CIÊNCIAS, LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

A coleção possibilita o desdobramento de projetos com diferentes estratégias: Rotinas de Pensamento Visível, Rotação por Estações e muito mais.

Matemática

O autor Ênio Silveira valoriza as sequências de exercícios para formar alunos seguros em situações que envolvam a Matemática com uma coleção sólida e eficaz.

Ciências Humanas: HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Uma visão de interdisciplinaridade que respeita a BNCC e traz três etapas de aprendizado: mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento.

Conheça nossas soluções

WWW.MODERNA.COM.BR/PNLD

ITORORÓ Português

← SUPERLANÇAMENTO!

UMA COLEÇÃO QUE TRABALHA A ALFABETIZAÇÃO E O DOMÍNIO DA LINGUAGEM DE FORMA ORGANIZADA, SIMPLES E SEGURA.



COLEÇÕES INSCRITAS 1º AO 5º ANO

DESTAQUES DA COLEÇÃO:

1º ano: fonemas e letras contextualizados para uma alfabetização significativa

2º e 3º anos: atenção especial na ortografia e na consulta ao dicionário

3º, 4º e 5º anos: estudo dos recursos linguísticos que ajudam na construção dos sentidos dos textos

COMPETÊNCIAS,
CÉREBRO E

NEUROLOGIA

**Mais que informações preciosas,
o cérebro guarda os caminhos
para o desenvolvimento de
competências e habilidades que
nos ajudarão durante toda a vida.**

POR *Telma Pantano*



ΑΓΓΕΛΙΑ

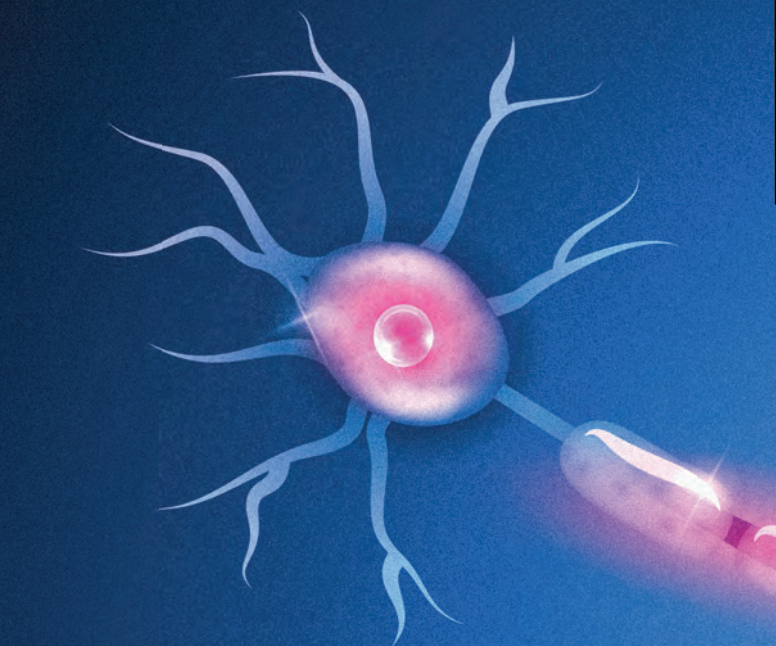


O REGISTRO de uma informação em termos cerebrais (fisiológicos) é um processo bastante simples. Qualquer informação, se for repetida o suficiente, estabelece uma comunicação entre neurônios. No início essa comunicação é de origem sináptico-elétrica (neurotransmissor ou corrente elétrica) e se a informação continuar a ser utilizada, com o passar do tempo, passa a ser realizada de forma dendrítica, ou seja, através do crescimento de um dendrito que “encurta” a comunicação com o outro neurônio e assim temos seu registro. Parece bastante simples, mas se considerarmos as características qualitativas desse armazenamento, a situação se complica.

Afinal, o que é repetir uma informação? Quantas vezes devemos repeti-la? Quando essa comunicação se estabelece (de forma sináptica) e quando se torna mais sólida (através da construção de um dendrito)? Como devemos fazer para resgatar essa informação? E depois que ela se estabelece, fica para sempre?

É a partir desses questionamentos que a memória se diferencia da aprendizagem. Estamos falando de aprendizagem e não somente de registro da informação. Ao considerarmos a aprendizagem, precisamos nos preocupar com o tipo de informação, em que estão os armazenamentos, quais as estratégias utilizadas para reforçar esse armazenamento e como será feito o resgate. É a partir dessas considerações que podemos começar a compreender os aspectos qualitativos da aprendizagem através do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a vida, além é claro, das competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando essas questões, o que é, de fato, repetir uma informação e quantas vezes devemos repeti-la? A resposta não poderia ser mais simples. Podemos fazer como é feito há séculos através da repetição imediata, utilizando a estratégia de copiar e/ou repetir muitas vezes a mesma informação — “decorebas” —, ou podemos considerar nossos alunos no momento atual de vida, com a quantidade de estímulos visuais que recebem e as mudanças que envolvem o mundo atual. Essa consideração permite que os conhecimentos atuais que envolvem o funcionamento cerebral possam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.



A repetição de uma informação também pode ser feita de uma forma mais tranquila e mais significativa através das experiências de vida e da integração de canais sensoriais que permitam a organização e o registro dessa informação. Para tanto, é necessário que a aprendizagem possa acontecer de forma inteligente, ou seja, atendendo ao interesse de quem aprende.

A melhor forma de conhecer e fornecer esse interesse, sem dúvida, é o professor poder entender o real objetivo de uma determinada aprendizagem. “Preciso ensinar o nome das cores, mas por quê?” Porque o aluno vai precisar para a vida ou porque faz parte do vocabulário e de uma aprendizagem social não é uma resposta suficiente a um professor ou a um profissional que trabalhe com a aprendizagem. É necessário ensinar o nome das cores porque essa nomeação vai permitir ao meu aluno a organização cerebral necessária para que ele possa se comunicar e organizar seus pensamentos, permitindo uma comunicação efetiva por meio da representação simbólica do mundo em que vivemos. ➤



SINAPSE QUÍMICA

A TRANSMISSÃO DO IMPULSO NERVOSO





» Conhecendo os objetivos da aprendizagem, podemos capacitar as pessoas no desenvolvimento do próprio potencial (aprender a ser), ou como determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das competências necessárias para a aprendizagem. É necessário que a criança, respeitando seus períodos de desenvolvimento e, principalmente o adolescente, possam compartilhar os objetivos do que é aprendido, construindo, assim, o interesse e a motivação necessárias para a aprendizagem.

O professor pode desenvolver estratégias de ensino conjuntas com o aluno e diretamente relacionadas ao momento de aprendizagem em que ele se encontra. Isso permitirá que a aprendizagem e a sua reflexão possam estar presentes em diversos momentos da vida prática da criança, permitindo a integração sensorial e a repetição necessárias para que o cérebro fixe a informação, reutilize-a frequentemente e, principalmente, mantenha-a como registro mais permanente (conexões dendríticas).

Devemos considerar quem é o sujeito da aprendizagem para que possamos prepará-lo para conhecer o mundo, respeitando as etapas e o seu desenvolvimento. À medida que novas informações vão sendo armazenadas, que novos neurônios começam a se relacionar para inter-relacionar as informações aprendidas, podemos ter ações cada vez mais sofisticadas para explorar o mundo e significá-lo. Por exemplo, não adianta fornecer informações sobre o mundo de forma exclusivamente verbal para um bebê.

A fala (aprendizagem conceitual que permite representações mentais e abstratas) deve permear toda interação social para que esse bebê possa começar a organizar as informações ambientais em estruturas cognitivas e significantes. Porém, para que os conceitos possam ser

assimilados, é necessário que o mundo seja apresentado através de outras formas de linguagem, envolvendo atuações sensório-motoras (percepções e movimentos relacionados). Com o passar o tempo, as informações sensório-motoras podem se integrar às conceituais e permitir ao indivíduo que o conceito possa substituir as experiências sensório-motoras.

COMUNICAÇÃO

É importante que possamos considerar as habilidades comunicativas das crianças durante todo esse processo. Para tanto, torna-se fundamental a compreensão de certos conceitos considerados como comunicação, linguagem e fala. A comunicação é a intenção e o ato de transmitir uma determinada mensagem ou informação. Já a linguagem é um sistema simbólico que permite a expressão do pensamento e pode ser representada por diversos meios (visual, auditivo, gráfico, corporal) - dessa forma, é governada por regras.

Quando utilizamos o conceito de fala, estamos nos referindo a um tipo específico de comunicação e de linguagem: a verbal, ou seja, estamos falando da forma como se dará o ato comunicativo e como será utilizada a linguagem.

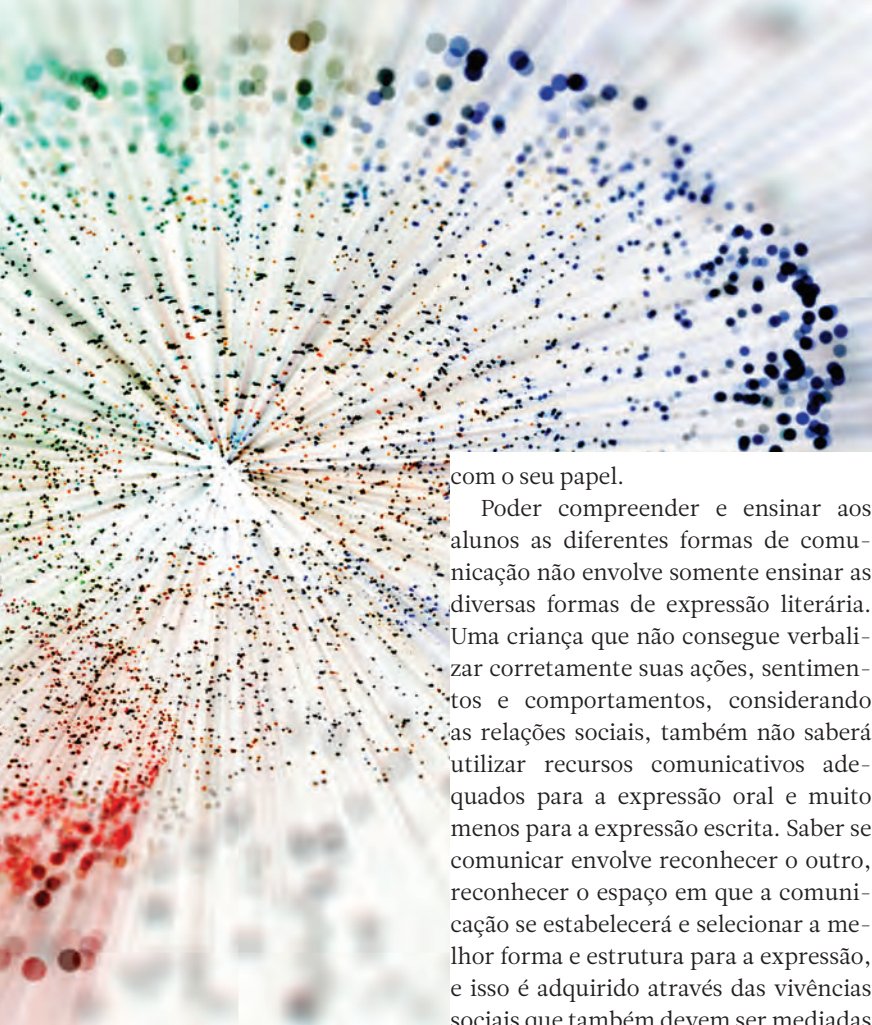
Dessa forma, desenvolver o potencial comunicativo envolve não somente desenvolver a fala e/ou a escrita. Devemos ficar atentos ao que e como uma criança nos comunica através de outras formas de linguagem que não as verbais. Para tanto, precisamos ficar atentos se os significados atribuídos pela criança a uma determinada ação e/ou fala são os mesmos atribuídos por nós. Esse também é um recurso muito poderoso que o professor deve saber utilizar. O professor não deve saber somente falar bem, mas deve saber utilizar os seus recursos comunicativos de forma verbal e não verbal de maneira consistente e coerente



A PARTIR DOS
OBJETIVOS DE
APRENDIZAGEM,
PODEMOS
**CAPACITAR OS
ALUNOS PARA O
DESENVOLVIMENTO
DE SEUS PRÓPRIOS
POTENCIAIS.**

TELMA PANTANO

é fonoaudióloga e psicopedagoga do serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, pós-doutora em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da USP.



com o seu papel.

Poder compreender e ensinar aos alunos as diferentes formas de comunicação não envolve somente ensinar as diversas formas de expressão literária. Uma criança que não consegue verbalizar corretamente suas ações, sentimentos e comportamentos, considerando as relações sociais, também não saberá utilizar recursos comunicativos adequados para a expressão oral e muito menos para a expressão escrita. Saber se comunicar envolve reconhecer o outro, reconhecer o espaço em que a comunicação se estabelecerá e selecionar a melhor forma e estrutura para a expressão, e isso é adquirido através das vivências sociais que também devem ser mediadas e formalizadas enquanto aprendizagem.

Precisamos, portanto, fornecer experiências sensoriais e motoras (fazer e conviver) suficientes à criança para que ela possa construir uma quantidade suficiente de conceitos (orais, escritos, corporais, gráficos, gestuais) que, posteriormente, serão agrupados e ordenados, de forma conceitual e verbal, permitindo o desenvolvimento de recursos na expressão.

Esses conceitos não são estruturados somente quando bebê, embora os anos pré-escolares estejam situados em um período fundamental para o desenvolvimento cerebral e para o fornecimento de estímulos adequados à aquisição de habilidades ao longo da vida nos aspectos sociais, educacionais e familiares, mas são adquiridos e integrados a novas formas de comunicação e linguagem durante toda a vida. Estamos sempre conhecendo pessoas novas, ambientes novos e formas diferentes de linguagem que, se bem estabelecidas, nos permitem vivenciar situações comunicativas efetivas e coerentes com a transmissão e compreensão do pensamento.

Um ambiente estimulante deve for-

necer a possibilidade da criança estruturar relacionamentos positivos tanto em suas relações horizontais (com seus pares de mesma faixa etária), quanto nas verticais (adultos e pessoas que organizam a vida da criança). Rotinas e consistências regulares, chance de atividades repetitivas que visem à formação e aquisição de conceitos, aprendizagens por estímulos sensoriais e motores, exposição a linguagens ricas, variadas e interativas e novas possibilidades de aquisição de conhecimento e aprendizagens. O mundo social passa a ser então a chave da comunicação, e não mais o papel e o lápis.

O CÉREBRO E A VIDA

Ao contrário do que socialmente é dito, o nosso cérebro não é uma máquina louca para registrar informações. A aprendizagem da forma como é oferecida hoje em dia é uma construção muito recente quando comparada à evolução cerebral. A vida social da forma como está estabelecida atualmente, com a inserção de novas regras de conduta e convivência, além é claro, de novas metodologias comunicativas também precisam ser ensinadas.

Daí, a necessidade de ensinarmos aos nossos alunos, filhos, pacientes, pais e a nós mesmos, o gerenciamento das emoções e crenças na solução de problemas. Não basta simplesmente negligenciar as emoções fingindo que elas não estão presentes. O nosso cérebro desloca a todo o momento a energia do seu funcionamento para as questões emocionais. Precisamos aprender a lidar e aceitar a presença das emoções, desenvolvendo habilidades que nos permitam ser um indivíduo que atua no mundo e se relaciona com ele, ensinando aos alunos as competências de comunicação, conhecimento, autoconhecimento e empatia. ■

ATRÁS
DAS

OLHA

DA
ESCOLA

DEAS

Conheça o relato de educadores que decidiram combater o *bullying*, empoderando os alunos e tornando-os protagonistas dessa luta.

POR Lara Silbiger

TODOS OS DIAS, ao entrar pelos portões das escolas do país, um em cada dez estudantes é vítima de *bullying*, segundo dados do Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) 2015. São crianças e adolescentes que se veem obrigados a conviver com agressões físicas, psicológicas e verbais praticadas pelos próprios colegas, com repercussões danosas para o bem-estar e o desenvolvimento. Romper esse círculo vicioso com programas *antibullying* é o desafio lançado às instituições de ensino – o que, na prática, ainda parece longe de se concretizar. Uma luz no fim do túnel surge quando iniciativas inspiradoras, ainda que pontuais, começam a pipocar. Trata-se de projetos de educadores que, na contramão do *status quo*, vêm buscando novas formas de combater o problema.

A solução, porém, não é nada simples. Está em vigor, desde fevereiro de 2016, uma lei federal (Lei 13.185/2015) que responsabiliza as instituições de ensino pela promoção de medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate ao *bullying*. “Isso não se resume a chamar os pais para conversar. Mas assumir que também é papel da escola ensinar a conviver. Se há conflitos que só ocorrem atrás de suas grades, é lá que eles precisam ser trabalhados. E de forma sistemática”, afirma Loriane Trombini, doutora em projetos *antibullying* e professora do Departamento de Sociais e Humanas - Setor Palotina da UFPR (Universidade Federal do Paraná). As instituições que fecharem os olhos para esse tipo de violência correm o risco de ser levadas aos tribunais.

A estratégia de conter o *bullying* com a força da lei não é, no entanto, nenhuma novidade. As primeiras iniciativas no âmbito legislativo datam de 2009. “Tamanho era o anseio geral pelo fim do fenômeno que se chegou ao ponto de ter que criar leis como resposta à população”, destaca Loriane. O *boom* das aprovações de leis estaduais se deu entre 2011 e 2012, diante da comoção nacional com o Caso Realengo – o crime, que ocorreu em uma escola do Rio de Janeiro (RJ) em abril de 2011, foi supostamente motivado pela vingança de um ex-aluno vítima de *bullying*.

Recentemente, outro caso chocou o país. Em outubro do ano passado, um adolescente de 14 anos que sofria *bullying* em um colégio particular de Goiânia (GO) matou a tiros dois colegas e feriu quatro. O trágico incidente é mais um indício de que as leis não resolvem o problema, ainda tão arraigado

nas escolas. “Dizer que o enfrentamento já está no conteúdo programático e no dia a dia da instituição não é suficiente. Na prática, muitos professores continuam tratando o *bullying* como brincadeira entre os alunos ou ação isolada”, afirma a professora da UFPR.

Para dar o primeiro passo rumo ao enfrentamento, as escolas precisam de formação – tanto para aprender o que é o *bullying* e diferenciá-lo de outras formas de violência escolar quanto para conhecer as ações de combate que existem

mundo à fora e as que já funcionam por aqui. É claro que isso não acontece do dia para a noite. Demanda tempo e espaço para estudar, assimilar e, então, organizar as próprias estratégias e ações *antibullying*.

O programa ideal é aquele que visa à melhoria da convivência, com a prevenção atrelada ao projeto pedagógico da escola. É fundamental, por exemplo, fazer um diagnóstico da realidade escolar para identificar que tipos de *bullying* acontecem, as idades mais afetadas e os locais mais recorrentes; ou que, em situações de risco, haja medidas de integração e acolhimento da potencial vítima; e, se o *bullying* chegar a acontecer, que haja ações específicas para lidar com a vítima, o autor, as famílias de ambos e os demais alunos, que são espectadores e incentivadores da violência.

A realidade das escolas, porém, ainda desafia o enfrentamento. “Os professores se sentem sobrecarregados e acabam priorizando o conteúdo. Só atentam para o *bullying* quando o conflito já se instalou”, lamenta Loriane. Por outro lado, desatar suas amarras é uma questão ética. E, sem dúvida, um ato pedagógico. “Embora ainda sejam poucas as iniciativas para reverter esse cenário, todas são louváveis e precisam ser incentivadas”, enfatiza. Ela ainda destaca o papel exercido pelos professores sensíveis à causa. “São eles que chamam a atenção para a problemática e dão o pontapé para a escola se conscientizar.”

Dar o passo inicial implica ficar frente a frente com o problema e não abrir mão dele até que se implementem ações que façam a diferença. A seguir, conheça a história de três educadoras que encararam o desafio de reconhecer o *bullying* no espaço escolar, engajaram os colegas e transformaram os valores dos alunos e das famílias. São relatos de quem, acima de tudo, não subestima nem se conforma com o sofrimento alheio.

PASSO A PASSO PARA ENFRENTAR O BULLYING NA ESCOLA

1

RECONHEÇA QUE É UM PROBLEMA COMPLEXO E QUE PRECISA SER ENFRENTADO, COM PREVENÇÃO E CONTENÇÃO.

2

BUSQUE FORMAÇÃO EXTERNA EM SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADES E EM OUTRAS ESCOLAS QUE JÁ TENHAM PROGRAMAS ESTRUTURADOS.

3

CAPACITE SUA EQUIPE PEDAGÓGICA DÊ FORMAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE COMBATE PARA APLICAR NA INSTITUIÇÃO. GARANTA TEMPO E ESPAÇO PARA ESSA FINALIDADE.

4

SISTEMATIZE EM UM PROGRAMA DE MELHORIA DA CONVIVÊNCIA, COM PROJETOS DE PREVENÇÃO AO BULLYING ATRELADOS AO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.

Desconstruindo a intolerância

RELATO DE *Marília Navegante*

Professora de arte
EE Maria do Carmo Viana dos Anjos
Macapá (AP)

“**HÁ QUATRO ANOS**, sou professora de Arte das turmas de 9º ano à 2ª série do Ensino Médio na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, em Macapá (AP). As diversas formas de intolerância entre os alunos – principalmente pela cor da pele, sexualidade e gênero – chamaram minha atenção desde o início. Eram tão frequentes que chegavam a parecer naturais. Mas não são e ofendem!

Os principais alvos eram os adolescentes que se destacavam nos estudos ou aqueles mais calados, tímidos e que pouco interagiam com os outros. Dado ao isolamento social desses estudantes e ao tabu que existia para abordar certos temas na escola, nem sempre era fácil diagnosticar o *bullying*. Por outro lado, havia indícios de que o corpo desses meninos e meninas gritava por socorro, com casos de automutilação e baixo rendimento em todas as disciplinas.

Meu ponto de partida para intervir foi um período de observação. Durante um ano, passei os intervalos de aula conversando com os alunos e participando de suas rodinhas. Ouvi e anotei cada xingamento e piadinha em torno de estereótipos – gorda, sapatão, bicha, preto, cabelo ruim, macumbeiro etc. – até que um dia, em classe, consegui abordar o tema do preconceito com uma das turmas.

Naquela classe especificamente, havia um aluno que vivia dando tapas em um colega que ele tinha apelidado de “viadinho”. Foi só a partir da fala dos demais que o agressor entendeu que o sorriso “sem-jeito” da vítima não era um sinal de consentimento à brincadeira ou, na prática, à humilhação constante.

Ao me dar conta de que o princípio da intolerância estava no reconhecimento das diferenças, sendo a própria identidade o ponto de referência para um se sentir superior ao outro, entendi a urgência de trabalhar com os alunos o corpo deles. Um corpo, aliás, tão em evidência na adolescência. Foi assim que, em 2015, lancei o projeto “Experimentações em Arte: a performance como meio de autoinvestigação das identidades para além do corpo”*.

Tudo começou com uma performance que eu mesma fiz no refeitório da escola. Em “Apedrejamento”, cada bolinha de papel que o público atirava em mim continha um dos xingamentos coletados previamente. Foi uma provocação e, ao mesmo tempo, um convite para que as turmas também utilizassem essa linguagem

das artes visuais para se expressar de forma autoral.

A princípio, minhas aulas não tocavam diretamente nas feridas dos alunos. Apenas traziam referências de artistas como Mariana Abramovic e Hélio Oiticica e discutiam a temática de algumas de suas performances. Mas a conversa sempre se desenrolava e chegávamos às vivências pessoais de *bullying* e intolerância.

Uma das experiências mais emblemáticas do projeto foi a da aluna que discutiu os padrões impostos

à beleza feminina em uma performance de desconstrução. Ela tirava o sapato de salto, mudava o penteado e trocava várias vezes de roupa até achar o visual que lhe fizesse se sentir bem. A proposta problematizava a sua própria dificuldade de se relacionar com um corpo que havia sido taxado de gordo e feio durante anos. Para ela, a atividade acabou sendo uma espécie de libertação dos preconceitos gerados em casa e reafirmados na escola, inclusive por uma das melhores amigas. Como era de se esperar, nem todos receberam com bons olhos o trabalho. Mas foi unânime a percepção da autoaceitação e do maior engajamento da estudante nas aulas.

Lidar com as diferenças continua sendo um desafio, até mesmo para os professores. Tem gente que não se permite sensibilizar, principalmente quando se trata de gênero, sexualidade e cor. É preciso que mais educadores abracem a causa e se empenhem no enfrentamento, que demanda conhecimento específico e formação continuada. Até aqui, posso dizer que a performance tem contribuído com o seu potencial de promover encontros e distanciamentos, construções e desconstruções. Mas acabar com o *bullying* é uma ilusão.”



* O projeto foi vencedor do XVIII Prêmio Arte na Escola Cidadã, na categoria Ensino Médio.

Entre amigos

“**SOU ORIENTADORA** educacional do Fundamental 2 na Stance Dual School, em São Paulo (SP), onde desenvolvemos um projeto de convivência focado na prevenção ao *bullying*. Tudo começou em 2014, quando dedicamos o ano todo à formação dos professores, com base nos estudos de Psicologia Moral. Sob essa abordagem, o *bullying* é visto como um problema moral que impede os indivíduos de se comover com a dor alheia e que demanda prevenção, sensibilização e conscientização de toda a comunidade escolar.

No ano seguinte, foi a vez de envolver os alunos, por meio das aulas de Orientação Educacional. Com o 6º ano, por exemplo, focamos a diferença entre *bullying* e demais conflitos; com o 7º ano, a empatia; e com o 8º, a coragem e a resiliência. Esse trabalho foi o pontapé para avançarmos na formação de valores e na implantação de uma “equipe de ajuda” no Fundamental 2. Essa solução não foi inventada aqui na escola, mas idealizada pelo professor espanhol José María Aviles Martínez e encabeçada no Brasil pelo Gepem (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Unicamp/Unesp). Ela parte da premissa de que as vítimas de *bullying* tendem a recorrer aos próprios pares quando se sentem intimidadas.

Antes de estruturar nossa “equipe de ajuda”, cada classe passou por uma sequência de atividades para mapear as características ideais de quem representaria na equipe. Perguntas como “para quem eu contaria um segredo: para alguém que não dá risada de mim ou para alguém que não acharia meu problema uma bobagem?” ou “o que torna alguém confiável?” deveriam ser respondidas individualmente de forma que a escolha fosse a mais consciente possível.

Os selecionados passaram por uma capacitação em estratégias de mediação, calcada em valores como respeito, justiça e tolerância. Aprenderam também técnicas de escuta ativa e como se distanciar dos sentimentos que afloram durante os conflitos.

Uma vez por mês, a “equipe de ajuda” se reúne com os gestores da escola. É o momento em que trocam experiências, compartilham as dificuldades e recorrem à equipe de Orientação Educacional para achar as melhores estratégias de intervenção para um conflito – que vai da briga entre colegas a situações de isolamento social e adaptação de novos alunos. Em paralelo, participam de encontros individuais de acom-

RELATO DE Ana Cláudia Correa

Orientadora educacional
Stance Dual School
São Paulo (SP)

panhamento sempre que enfrentam algum desafio.

Toda essa rede de apoio que criamos entre os pares é mais uma opção para fortalecer a criança que se encontra em sofrimento. Isso não quer dizer, no entanto, que a Orientação Educacional não tenha controle sobre os casos de violência escolar. Pelo contrário. Estamos atentos e atuamos não só junto à criança em questão, mas ao agressor, aos espectadores, às famílias dos envolvidos e aos professores.

Com cada um, intervimos em momentos diferentes. Ouvimos todos durante o processo, traçamos planos de atuação e acompanhamos a execução do que foi pactuado. Essa visão holística é fundamental para reverter o *bullying* e fazer com que o agressor se sensibilize com o sofrimento da vítima. Aliás, é por essa sensibilização que tanto lutamos quando falamos de educação dos sentimentos na formação moral.

Como resultado, temos colhido uma convivência mais colaborativa na escola, com alto grau de verbalização dos problemas e respeito mútuo. Hoje, sem medo de errar, afirmo que erradicamos o *bullying* na Stance Dual School. Temos, sim, algumas crianças com problemas mais acentuadas de convivência e socialização, mas aqui elas não são vítimas de humilhações e agressões recorrentes devido às suas fragilidades.”



PARA SABER MAIS

- 📖 Tese de doutorado de Loriane Trombini: “Estratégias de prevenção e contenção do *bullying* nas escolas: as propostas governamentais e de pesquisa no Brasil e na Espanha”: goo.gl/w1Nmyi.
- 📺 Documentário do projeto “Experimentações em Arte: a performance como meio de autoinvestigação das identidades para além do corpo”, vencedor do XVIII Prêmio Arte na Escola Cidadã, do Instituto Arte na Escola: youtu.be/ol025Ryl8OM.
- 🌐 Site Gepem (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Unicamp e Unesp): www.gepem.org.

Em busca do equilíbrio

RELATO DE Amanda Castanheira

Coordenadora pedagógica
Escola São José de Vila Matilde
São Paulo (SP)

“**SOU COORDENADORA** pedagógica e educacional do Fundamental 2 na Escola São José de Vila Matilde, na capital paulista, onde ensinar o aluno a desenvolver sua inteligência socioemocional tem sido uma boa estratégia *antibullying*. A ideia é justamente evitar que ele se deflagre, corrigindo em tempo real uma situação de risco, orientando as partes envolvidas e resgatando esses alunos.

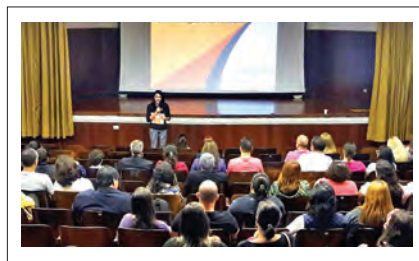
Partimos do pressuposto de que sentimentos não se exterminam, mas são passíveis de ser dominados. Na prática, isso significa que um estudante pode até chegar a agredir o outro, mas ele tem plenas condições de retroceder, se arrepender e se corrigir a tempo de restringir aquela violência a um ato isolado. Isso, no entanto, demanda aprendizado.

Desde 2014, incluímos na grade curricular da Educação Infantil ao Ensino Médio uma hora-aula semanal de educação socioemocional, baseada na Teoria da Inteligência Multifocal, do escritor e psiquiatra Augusto Cury. O objetivo é desenvolver esse tipo de aprendizado no ambiente escolar, trabalhando temas como altruísmo, resiliência, empatia, diálogo, conexão entre os indivíduos, ação e reação, autocontrole, entre outros. Uma

das vantagens do olhar multifocal é adquirir a capacidade de olhar ao redor e pensar antes de agir ou reagir diante de algo que nos incomoda.

Em paralelo, trabalhamos com as famílias na Escola de Pais. Afinal, de nada adianta incentivar mudanças apenas nas crianças. Ao todo, são quatro encontros por ano, nos quais temos a oportunidade de discutir temas da atualidade que tangenciam a educação socioemocional. Recentemente, discutimos o *bullying* digital, como os adultos podem preservar a intimidade dos filhos e o que pode estar por trás da superexposição – do excesso de autoafirmação à baixa autoestima.

Em suma, estamos falando de desenvolver nos estudantes e nas famílias uma autoestima equilibrada, o que minimiza as chances de que o *bullying* aconteça. Claro que isso faz parte de um processo, mas estamos caminhando para isso.”



AÇÕES ANTIBULLYING

CONHEÇA OS TIPOS DE AÇÕES QUE UM PROGRAMA ANTIBULLYING PODE TER:

INFORMAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO: Seminários, palestras, mesas redondas e atividades culturais que conscientizam sobre o que é *bullying*, suas causas e consequências.

IDENTIFICAÇÃO ESCOLAR DA REALIDADE: Pesquisas sobre a ocorrência do *bullying* para identificar os fatores que o fomentam. Isso permite implantar ações específicas de prevenção e contenção.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS: Fomentam relações de cooperação e respeito mútuo e o sentimento de empatia e de sensibilidade

de moral. Sistemas de apoio entre pares, por exemplo.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E AUTOESTIMA DOS ALUNOS: Valorizam as individualidades, canalizam as diferenças para a melhoria da autoestima e favorecem o diálogo para resolver conflitos, como aulas de educação socioemocional.

ENSINO DE VALORES SOCIO-MORAIS: Promovem a cidadania, a empatia, o respeito mútuo, a tolerância, a amizade, a solidariedade, a cooperação e o companheirismo, tendo como base a educação moral ou a educação em valores.

REGRAS: Envolvem diferentes segmentos da comunidade escolar na discussão, elabo-

ração e revisão das normas. Devem ter caráter formativo, não meramente informativo.

MUDANÇA DE ESTRUTURA FUNCIONAL DA ESCOLA: Criam grupos com representantes de cada segmento da comunidade escolar – conselho de segurança ou equipe multidisciplinar – para organizar atividades de prevenção ao *bullying* e contenção.

CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL: Formam docentes, equipes pedagógicas e colaboradores da escola para implementar ações, programas e políticas *antibullying*. Vale fazer parcerias com Secretarias de educação, universidades e outras instituições de ensino. □



EDUCAÇÃO FÍSICA SEM BULLYING

Perspectivas pedagógicas mais sensíveis à pluralidade desafiam as aulas tradicionais – ainda restritas a apenas alguns esportes – para acolher todos os alunos e suas especificidades nas aulas de Educação Física

POR Lara Silbiger

SOB O OLHAR atento e crítico do grupo, o *bullying* encontra suas vítimas em diversas situações escolares. Uma delas são as aulas de Educação Física, nas quais o corpo, as preferências e as habilidades físicas dos alunos ficam em evidência. A exposição é ainda maior quando essas características se mostram “fora dos padrões”. Elas vão da total falta de habilidade para lidar com a bola ao sobrepeso, marcas de nascença, estatura muito acima da média ou abaixo demais, entre tantas outras que acabam virando motivo de intimidação caso o professor não esteja atento às práticas que instigam a agressão.

O primeiro passo é se conscientizar de que priorizar a performance corporal é um prato cheio para os conflitos. “Enquanto tivermos escolas com projetos de construção do corpo saudável, teremos *bullying* na Educação Física e crianças marcadas pela diferença”, sentencia Marcos Neira, coordenador do Gepef (Grupo

de Pesquisas em Educação Física Escolar) e docente da Faculdade de Educação da USP. A marginalização fica clara, por exemplo, quando elas são as últimas escolhidas para formar os times. “A experiência pode ser tão frustrante a ponto de afastá-las das aulas, apoiando-se em discursos de rejeição, como ‘eu nem queria mesmo jogar’ ou ‘nem gosto disso’”, afirma Elaine Prodócimo, docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp.

Para contemplar – e, se necessário, resgatar – esses alunos, com suas características e modos de ser, o desafio é buscar perspectivas pedagógicas mais sensíveis à pluralidade. Uma alternativa que ganha força é a proposta do currículo cultural, que não exige a aprendizagem da gestualidade técnica e valoriza o encontro de culturas e práticas corporais variadas na escola. “Na contramão do tecnicismo, ela trabalha a favor das diferenças e da aceitação. Não é remédio para o *bullying*, mas tem o compromisso de formar pessoas solidárias”, comenta Neira.

A solução passa por criar contextos inclusivos. Vale adaptar as regras dos esportes tradicionais à realidade escolar, bem como diversificar o conteúdo das aulas. “O esporte é só uma das práticas corporais. Outras também precisam estar no currículo, como luta, dança, brincadeira e ginástica”, destaca Leonardo Martins, coordenador da graduação em Educação Física do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Para lidar com toda essa complexidade e minimizar os riscos de *bullying*, confira depoimentos de professores que transformaram a aula de Educação Física e um guia que a *Educatrix* preparou com boas práticas para a disciplina.

Desconstruindo o diferente

EE Professora Irene Ribeiro, São Paulo (SP)

Em 2015, alguns alunos da EE Professora Irene Ribeiro, na capital paulista, sofriam *bullying* por estar acima do peso. Os casos inspiraram uma das primeiras ações do projeto 'Circo – em busca da felicidade', realizado com alunos do Fundamental 1, em uma parceria das disciplinas de Educação Física e Arte. "Para problematizar os padrões do corpo ideal, apresentamos a série 'Circo', do pintor Fernando Bottero. O instigante é que todas as obras retratavam cenas circenses só com personagens gordos", conta Elenice Fernandes, professora de Educação Física. Na sequência, as crianças foram convidadas a fazer os movimentos pintados pelo artista, mas com um detalhe: elas podiam explorar suas habilidades e respeitar os limites do corpo. Na quadra, veio um novo desafio quando lhes foi apresentado o rolamento circense. "Alguns já sabiam dar cambalhotas. Outros, não. Foi a oportunidade perfeita para mostrar rolamentos diferentes, como o do judô e o da ginástica na água", conta Elenice. Uma alternativa para rolar de lado foi sugerida por um aluno com sobrepeso. Outros gostaram da sugestão e copiaram a ideia. "O projeto foi um sucesso porque tudo se baseou na argumentação, o que desconstruiu estereótipos e abriu espaço para a tolerância e aceitação", garante a professora de Educação Física.

A estratégia de Elenice reflete a abordagem de suas aulas. "Minha formação na faculdade foi tecnicista, mas hoje trabalho com a filosofia do currículo cultural, que entende o corpo como reflexo da cultura e território de disputa de poder", afirma. Segundo ela, olhar o *bullying* sob essa perspectiva lhe permite desconstruí-lo nas aulas. "Não direciono os holofotes para a vítima nem para o agressor, mas crio condições para que o conflito se resolva entre eles a partir das discussões que lanço. Para ajudá-los nesse processo, trago referências externas que ampliam o repertório e os fazem refletir sobre as relações de poder estabelecidas", explica Elenice. A professora ainda afirma que o exercício de identificar quem domina e quem é dominado pelo simples fato de ser diferente é justamente a chave para reverter o *bullying* na escola.



Balé em perspectiva

EE Pastor João Nunes, Guarulhos (SP)

Uma das diretrizes do PPP (projeto político-pedagógico) da EE Pastor João Nunes, localizada em Guarulhos (SP), é nunca discriminar as diferenças, sejam elas de gênero, orientação sexual, religião, cor ou qualquer outra. Foi sob essa ótica que o professor de Educação Física, Luiz do Santos, apresentou o balé para a turma do 3º ano do Fundamental. "De imediato, a reação dos meninos foi contrária. Muitos disseram que não viriam às aulas porque isso era coisa de bicha", conta o professor. Aquele foi apenas o ponto de partida para uma discussão sobre orientação sexual, que acabou permeando todo o projeto. No início, os mais resistentes xingavam aqueles que ousavam fazer os exercícios de balé. "Alguns paravam de dançar. Ficavam intimidados", lembra Santos. A situação foi sendo revertida na medida em que o professor ampliou o repertório da turma, ao mesmo tempo em que promoveu situações de diálogo e escuta. "Não dava para deixar de lado frases como 'todo homem que dança é viado', sem problematizar o lugar do homem no balé", afirma. Para subsidiar novos pontos de vista, o professor foi além da vivência dos movimentos e trouxe detalhes da história do balé. Todos ficaram surpresos quando souberam que, no século XVIII, eram os homens que dançavam. Isso só mudou com a Revolução Industrial, quando eles assumiram trabalhos que exigiam força. "A maioria que permaneceu eram homossexuais. Daí a origem do preconceito que perdura", explica o professor. A turma também assistiu a trechos do filme *Billy Elliot*, que retrata a reação agressiva de um pai frente à opção do filho pelo balé, e conversou com um bailarino profissional, que viveu na pele uma situação semelhante à do cinema. "A intenção, em momento algum, foi mudar a verdade dos alunos. Isso seria muita pretensão. Mas os fiz pensar naquilo que defendiam e ampliar o olhar para outras verdades." »



Esporte para todos

EMEF Virgínia Louriza Z. Camargo, São Paulo (SP)

Quem pode jogar basquete? Só os altos se dão bem? E os mais baixos têm alguma chance de fazer cesta? As inseguranças relacionadas à estatura tinham tudo para virar um problema entre os alunos do 2º ano do Fundamental 1 da EMEF Virgínia Louriza Zetitonian Camargo, na capital paulista, não fossem as estratégias adotadas pela professora de Educação Física, Aline Santos do Nascimento. A primeira coisa que ela fez foi adaptar a cesta para uma altura condizente com a faixa etária do grupo. “Depois sugeri que fizessem arremessos com diferentes tipos de bola e sentissem, na prática, que dá para jogar de várias formas”, conta. O próximo passo foi convidar a ex-atleta Marta Sobral, pivô e medalhista olímpica do basquete feminino, para um bate-papo com os alunos sobre os biotipos que se destacam no esporte. O ápice da conversa se deu quando todos concluíram que um campeão não se faz com a estatura. “Depende também de habilidade, condicionamento físico e oportunidade de ir para um clube profissional”, relembra a professora. Na semana seguinte, foi a vez de conversarem com a atleta amadora Sarith Anischa que, apesar da baixa estatura, é treinadora na ONG Pirituba Basketball. “A grande contribuição dela foi apontar caminhos para os mais baixos. Podem, por exemplo, se tornar fortes, habilidosos e ágeis para ser armadores ou, quem sabe, assumir a função de articulador”, destaca Aline.

Em paralelo, a classe pesquisou a história do basquete, a evolução das regras e como funcionam os atuais campeonatos. “Tudo isso nos deu liberdade para combinar nossas próprias regras e dar espaço para todos no jogo – livres de amarras e preconceitos.”

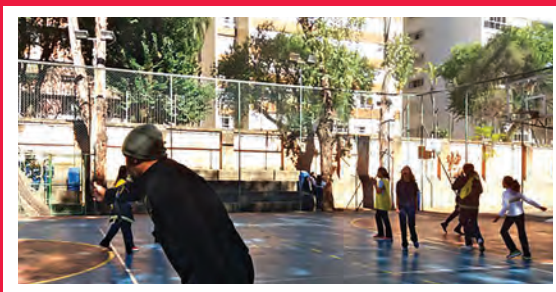


Estímulo e autoestima

Colégio Sion, São Paulo (SP)

Fugir da polarização entre os alunos que não jogam bem e os que se destacam em quadra é a estratégia do professor Tito Hellmeister para as aulas de Educação Física do Colégio Sion, na capital paulista. A ideia é evitar que a falta de destreza constranja alguém ou provoque intimidações por parte do grupo. “Caso o estudante não se sinta à vontade para fazer determinada atividade, sempre busco alternativas para que ele tenha de se expor”, afirma Tito. O segredo para achar a melhor saída está em conhecer as habilidades e preferências do aluno, a fim de incentivar a prática delas na Educação Física. “O mais importante é que ele não perca o estímulo e a autoestima”, destaca. A título de exemplo, o professor recorda a solução que encontrou para um adolescente que não gostava de esportes coletivos, mas que adorava jogar xadrez. “O convidei para liderar uma clínica de xadrez na escola e ainda organizar um torneio para fazer parte do campeonato interclasses do Fundamental 2”, conta Hellmeister.

Já no campeonato do Fundamental 1, cujos alunos ainda estão aprendendo a administrar derrotas e vitórias, o professor prefere mesclar práticas esportivas com atividades colaborativas. É o caso da corrida de obstáculos, em que a pontuação só depende de cumprir os requisitos do circuito. Tito ainda ressalta a importância de combinar previamente as regras das competições com as turmas, o que deve ser feito em todas as faixas etárias e níveis de ensino.



PARA SABER MAIS

- 📖 Livro Educação Física Cultural – o currículo em ação, de Marcos Garcia Neira (organizador): goo.gl/qVaDqg.
- 📄 Artigo Competição na Educação Física escolar: quem ganha o jogo?, de Leonardo Tavares Martins e Rubens Oliveira da Silva: goo.gl/pBCzrK.
- 📄 Outros artigos sobre Educação Física Cultural e relatos de professores no site do Gepef (Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar) da Faculdade de Educação da USP: www.gpef.fe.usp.br.
- 📄 Documentário do projeto ‘Circo – em busca da felicidade’, premiado no XVII Prêmio Arte na Escola Cidadã na categoria Ensino Fundamental I: youtu.be/TNokDeUstLg.

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA TODOS

MOTIVAÇÃO

➔ **AMOR À PRIMEIRA VISTA:** Ao propor uma atividade física, valorize a vivência e o fazer. “O professor que apresenta novos conteúdos com cara de desafios acaba motivando a criança tanto a experimentar como a persistir”, afirma Elaine, da Unicamp. Já o professor que visa apenas ao desenvolvimento de habilidades e resultados pode acabar afastando o aluno que não tiver uma experiência bem-sucedida. A razão é simples: gostar ou não gostar de alguma coisa tem a ver com a forma como se dá a vivência. Aquelas que nos fazem sentir reconhecidos e contemplados acabam sendo as mais atraentes. Já as associadas ao fracasso geram a sensação de rejeição. “Vale atentar para esses mecanismos porque os alunos têm o primeiro contato com inúmeras práticas corporais na Educação Física”, alerta.

➔ **PARA TODOS OS GOSTOS:** “No meio de mais de uma centena de esportes, ainda se repete o quarteto fantástico – futebol, basquete, vôlei e handebol –, contrariando as propostas curriculares estaduais e federal, que preveem diferentes práticas para cada ano escolar”, comenta Martins, do Unasp. O risco desta restrição é favorecer apenas os que “jogam bem” e desmotivar os demais. Por isso, a dica é diversificar o conteúdo com possibilidades que vão além do esporte: dança, ginástica, luta e brincadeiras. “Se você tem uma ampla gama de atividades, é difícil que o aluno não goste de nenhuma”, afirma Elaine, da Unicamp. Outro cuidado é não estigmatizar as propostas. “Fuja do discurso de que as meninas são mais frágeis e, por isso, devem realizar determinada atividade. Ofereça futebol, arco e flecha, balé etc. para todos. Vá além do movimento e discuta os conceitos e preconceitos que estão por trás daquela prática”, sugere Martins.

CONDUTA DO PROFESSOR

➔ **A UNIÃO FAZ A FORÇA:** Some esforços no enfrentamento ao *bullying*. “O professor de Educação Física precisa ter voz e ouvidos para dialogar com os pares, a coordenação e a direção da escola sobre prevenção e gerenciamento da violência escolar para que ela sequer vire *bullying*”, afirma Martins, do Unasp. Dividir essa responsabilidade é um compromisso de todos.

➔ **DE PROFESSOR A ASSEDIADOR:** A conduta do professor pode tanto inibir o *bullying* quanto incentivá-lo. Portanto, fique atento às suas atitudes para não assediar moralmente os alunos. Não use apelidos para se dirigir a eles, nem legitime a prática entre a turma. Seja tolerante com os menos habilidosos e reavalie sempre as próprias práticas. “A intolerância pode ser explícita – em falas como ‘tinha que ser menina’, quando elas perdem a bola no jogo – ou implícita – ao permitir que os times mais fortes tenham mais tempo de quadra”, alerta Elaine, da Unicamp.

➔ **SEM PRECONCEITOS:** Identifique em si mesmo os preconceitos que ainda carrega. “Reconhecer-se preconceituoso é o primeiro passo para se sensibilizar e entender que a diferença não pode ser simplesmente moldada e rotulada”, afirma Aline Santos do Nascimento, professora de Educação Física e pesquisadora do Gepef/USP. O próximo passo é se preparar para lidar com a diferença nas aulas. “Do contrário, como vou trabalhar com todo o grupo se só valorizo aqueles que têm alta performance? Ou como lido com os afrodescendentes se sou racista?”, questiona.

➔ **VALORIZE A DIFERENÇA NA PRÁTICA:** “Nas aulas, crie espaços para que ela fale por si e seja visibilizada. É possível adaptar as regras de determinado esporte às diferentes habilidades encontradas na turma. Por exemplo: no vôlei, desde que a bola ultrapasse a rede sem o jogador pisar o campo adversário, tanto faz se o movimento será com as duas mãos, com a cabeça ou como o grupo combinar. O importante é que todos joguem, respeitando suas capacidades individuais”, afirma Aline, do Gepef/USP. Diante dessa proposta, é inevitável que os alunos confrontem o jogo deles com as partidas que veem na televisão. “A ideia é justamente incentivá-los a refletir sobre as várias possibilidades, ampliar o repertório cultural com textos, vídeos, conversas com atletas profissionais e amadores, visitas a espaços esportivos etc. e permitir que eles deem um novo significado às práticas esportivas”, explica Elenice Fernandes, professora de Educação Física.

COMPETIÇÃO SAUDÁVEL

➔ **MOCINHA OU VILÃ?** “A competição faz parte dos conteúdos da Educação Física e precisa ser trabalhada, mas de forma reflexiva”, pondera Elaine, da Unicamp. Use os conceitos inerentes a ela, como vitória, derrota, justiça, meritocracia e sentimento de perda, e incentive reflexões sobre como eles aparecem no cotidiano. Converse com a turma, por exemplo, sobre o papel das torcidas, a violência nos estádios e como a agressividade de um grupo deprecia o outro. Outra dica é valer-se dessas discussões para construir as regras das competições escolares. “Esse conjunto de normas deve sempre partir das necessidades do próprio grupo, ou seja, de um conflito vivenciado e de suas soluções”, explica.

➔ **MEDALHA DE OURO:** O modelo de premiação da Fifa, que valoriza o alto rendimento no esporte, não funciona para as escolas. Em vez disso, o professor precisa privilegiar o processo de formação do aluno. “O desafio é atrelar ao prêmio um comportamento que agregue valor ao aprendizado, de forma que a criança se sinta estimulada a dar o seu melhor”, recomenda Martins, do Unasp. Ele também sugere que se criem indicadores e metas de rendimento para reconhecer o esforço do estudante. O mesmo pode ser feito para equipes. “A ideia é reunir outros elementos de avaliação que vão além do número de gols, da distância percorrida ou do tempo alcançado, o que minimiza a exposição das diferenças e premia pela evolução”, explica. ■

SOBRE SER BEM-SUCEDIDO:

UM ELOGIO ÀS TRAVERSESSIAS



Mais do que avaliar resultados, qual é verdadeiro valor do percurso rumo ao sucesso? Estamos observando tudo que aprendemos com o que deixamos de suceder?

POR Nadiana Lima da Silva

HÁ ALGUNS ANOS, em conversa com uma amiga colombiana (e penso que a menção a sua formação em psicologia também seja importante), deixei escapar este nosso poderoso modo de marcar o tempo: “desde que me entendo por gente”. De súbito, como quem salva um tesouro em queda e o devolve com mãos de cuidado, recebi de volta a expressão, já amadurecida: “como é bonito o modo de vocês entenderem o tempo, a partir da compreensão de si, como sujeito”.

Na condição de uma cientista de linguagem, costume cultivar olhos e ouvidos atentos a termos e expressões de nosso inventário social e pensar sobre seu percurso, suas razões de existir. No entanto, naquele momento, em que a cientista tinha se omitido, fui pega de surpresa por essa beleza que havia me escapado. Tinha me deparado com uma primeira vez. E esse breve diálogo, que também ilustra o quanto o Outro nos constitui, fez com que eu pensasse sobre como essa entidade tempo-distância nos revela, mais ou menos nitidamente, nossos EUs na maneira do viver, na maneira do dizer. Daí também a importância de aprendermos, desde cedo e a cada dia, a nos permitirmos fazer esse percurso entre o que sou, o que fui, o que venho sendo e o que posso ser.

Essa é uma jornada que exige muito de cada um de nós, justamente pelo seu inerente paradoxo: não reencontramos quem fomos, posto que nos vemos com olhos de hoje, nem voltamos a ser quem éramos, antes da partida. Ainda assim, diante dessa (im)possibilidade de reencontro e da eternidade da mudança, no âmbito de cada um, é preciso procurar entendê-las para sermos bem-sucedidos – essa pedra

de toque de nossos dias. Mas o que é ter sucesso? Quais competências são valorizadas socialmente (em detrimento de quais outras) para obtê-lo?

A crítica literária Noemi Jaffe, em recente artigo publicado na Folha de S. Paulo, resgata algumas acepções de “suceder”, segundo o dicionário Houaiss, e pontua que, embora o usemos mais comumente no sentido de “acontecer” ou de “tomar o lugar de”, o substantivo “sucesso” passou a estar relacionado à vitória e a bons resultados; e, consequentemente, opõe-se ao fracasso. Jaffe explica que “se pensarmos, porém, em sua etimologia e aproximarmos ‘sucesso’ de seus irmãos ‘suceder’ e ‘suceder a’, veremos que o tão ambicionado sucesso, com a ideia de vitória, é não mais que o avançar dos acontecimentos. E que obtê-lo é uma questão de permitir que as coisas sucedam umas às outras”.

E é nesta possibilidade de reunirmo-nos com o tempo, em outro tipo de vínculo – em oração com Caetano –, que proponho pensarmos juntos sobre o valor das pausas, da paciência, da atenção ao que nos sucede. Para tal, passemos a considerar o papel de algumas metáforas pelas quais vivemos. Esta expressão em destaque faz referência à tradução do livro *Metaphor we live by*, cujo título em sua versão para o português é “Metáforas da vida cotidiana” (1980). Trata-se de um trabalho seminal para os estudos sobre metáfora, dentro de uma perspectiva sociocognitivista da linguagem, em que o linguista George Lakoff e o filósofo Mark Johnson se afastam da visão aristotélica quanto à metáfora – a de que se trata de uma forma de expressão e de que são concebidas a partir da ideia de transferência, ou seja, uma palavra é transferida de um dado sentido para outro. Para ➤

“UMA META EXISTE
PARA SER UM ALVO
MAS QUANDO O
POETA DIZ: ‘META’
PODE ESTAR QUERENDO
DIZER O INATINGÍVEL”

METÁFORA, DE GILBERTO GIL

► esses autores, as metáforas não são concebidas como um ornamento ou uma figura de linguagem, mas como um mapeamento conceitual subjacente às práticas das pessoas, que conceituam metaforicamente domínios abstratos de conhecimento em termos de outros mais concretos, mais específicos, baseados em uma experiência corporificada (GIBBS, 2006).

Trocando em miúdos: um exemplo são as metáforas “importante é grande” e “afeição é quente”, que permeiam construções como “amanhã será um grande dia” e “eles me cumprimentaram calorosamente”, respectivamente. Tais metáforas são baseadas em experiências que remontam à infância: as figuras materna e paterna, que são o que há de mais importante para crianças, são grandes e o calor sentido no abraço, no colo, é associado a cuidado, carinho, conforto. Essa compreensão metafórica influencia a maneira como pensamos, como agimos no nosso dia a dia, o que pode ser observado também em nossa postura diante do tempo.

Chegamos, então, ao nosso ponto. Ao incorporarmos a metáfora de que “tempo é dinheiro”, por exemplo, passamos não só a produzir enunciados como “Não tenho tempo para perder nisso”, “Perdi muito tempo quando estive doente”, “O seu tempo está se esgotando”, mas também a agir conforme essa metáfora: passamos a “correr contra o tempo”, tentando realizar o maior número de atividades possível, procurando evitar contratempos (ou seja, mais uma metáfora: tudo que desvie da atividade sob meta é perda de tempo) e, conseqüentemente, tendo pouca dedicação ao que, em tese, não traria os benefícios almejados.

Se, por um lado, é preciso que haja foco e atenção na realização de uma dada atividade para que resulte em aprendizagens relevantes, por outro, é crucial que saibamos cultivar a reflexão, a criticidade, a ponderação, exigindo-se, portanto, um freio no ritmo acelerado do dia a dia e uma predisposição à observação do caminho, do modo de caminhar, dos tropeços, dos outros passos que nos acompanham. Ou seja: que haja espaço, corpo e tempo, e algum modo de dizer não a esse ritmo frenético.

Essa necessidade se dá, de certa maneira, pelo que Maturana e Varela, em *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana* (1995, p.260), chamam de “pontos cegos cognitivos”, cuja existência faz com que “não vejamos que não vemos, que não percebamos que ignoramos” (essas nossas cavernas cotidianas...).

Isso fica mais evidente, continuam os autores, quando entramos em contato com um ambiente cultural diferente e somos estimulados, diante do “choque de realidade”, a refletir sobre tudo o que

julgamos como certo ou como universal. Tal processo amplia nossas conexões mentais, aprofunda nossa percepção acerca do que (nos) ocorre e, sobretudo, permite que passemos a desenvolver um senso de responsabilidade social, tão necessário para a construção de uma sociedade ética e democrática. Como bem pontuam os estudiosos, “o conhecimento do conhecimento compromete. Compromete-nos a tomar uma atitude de permanente vigilância contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um de nós vê fosse o mundo, e não um mundo, que produzimos com outros. Compromete-nos porque, ao saber que sabemos, não podemos negar o que sabemos.” (Maturana e Varela, 1995, p. 262).

Ora, se vivemos em um mundo em que “tudo é para ontem” e em que precisamos atingir metas, não pode nos causar estranheza que surjam emblemas – que funcionam como metáforas subjacentes a nossas ações – como “não pense em crise, trabalhe”. Ou, parafraseando-a, não reflita sobre o que acontece (suceder, sucesso), preocupe-se apenas com os resultados. Assim, deixamos de pensar sobre quais são os resultados importantes e sobre como devemos proceder durante o percurso.

Levando essas questões em consideração, passamos, inevitavelmente, a dimensionar a importância que certas características recebem socialmente – a custa de outras. Refiro-me, especialmente, ao espectro introspecção-extroversão (popularizado a partir do livro *Tipos psicológicos* de Carl Jung e reconfigurado no teste de personalidade de Myers-Briggs), conforme relembra Susan Cain, em seu famoso *O Poder dos Quietos*. “Introversão – com suas companheiras sensibilidade, seriedade e timidez – é, hoje, um traço de personalidade de segunda classe, classificado em algum lugar entre a decepção e uma patologia. Introversão são como mulheres vivendo sob o Ideal da Extroversão são como homens vivendo em um mundo de homens, desprezadas por um traço que define o que são. A extroversão é um estilo de personalidade atraente ao extremo, mas a transformamos em um padrão opressivo que a maioria de nós acha que deve seguir.” (CAIN, 2012, p.4).

Desse modo, em vez de explorar as potencialidades que cada personalidade apresenta, lembrando que há diversas possibilidades entre esses dois extremos, passamos a aprender (e muitos a ensinar), desde a tenra idade, que ser quieto, tímido, introspectivo é estar na contramão do que se espera socialmente; é ser *gauche* na vida. Não é raro observarmos, como Cain exemplifica, alguns pais se desculparem por seus filhos quando estes não querem interagir



NADIANA LIMA DA SILVA

é doutora e mestra em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde também cursou a graduação em Letras. Tem experiência como pesquisadora acadêmica, como professora nos ensinos básico (redes privada e pública) e superior (incluindo pós-graduação) e como revisora textual. Atualmente, exerce a função de assessora pedagógica do Grupo Santillana.

PARA SABER MAIS

- MATURANA, H.; VARELA, F. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Psy, 1995.
- GIBBS, JR, R. W. Cognitive linguistics and metaphor research: past successes, skeptical questions, future challenges. DELTA [online], vol.22, 2006, p. 1-20.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. Metaphor We Live By. Chicago, The University of Chicago Press, 1980.
- DWECK, C. S. Mindset: a nova psicologia do sucesso. Trad. S. Duarte. 1ª ed. São Paulo: Objetiva, 2017.
- CAIN, S. O poder dos quietos: como os tímidos e introvertidos podem mudar um mundo que não para de falar. Trad. Ana Carolina Bento Ribeiro. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2017.
- Folha de S.Paulo. Lógica do resultado faz esquecer que bem-sucedido é quem vive. Acesso em 01/mar/2018. Disponível em goo.gl/YPnm56.
- Canal Casa do Saber – Pedro Calabrez. “Foco não é prestar atenção em tudo”. Disponível em youtu.be/yL0sgQXHjg.
- Teste de personalidade de Myers-Briggs: www.16personalities.com/br.
- TED Talks. Susan Cain. O Poder dos Quietos. Disponível em goo.gl/FF7JJP.
- TED Talks. Carol Dweck. O poder de acreditar que se pode melhorar. Disponível em goo.gl/jvU5g.

com terceiros. No âmbito escolar, comumente, ainda se espera que todos sejam comunicativos oralmente, que se expressem das mais variadas maneiras, que atendam a comandos, que apresentem respostas, que sejam assim ou assado: que sigam padrões.

Em função disso, vamos nos acastelando em nós mesmos a fim de descobrir meios para nos tornarmos o que se espera que sejamos, significando, em muitos casos, tanto abrir mão do que se é, quanto provar, a todo custo, seu próprio valor perante à sociedade. Assim, as pessoas que apresentam esse modo de encarar a vida – que a professora de Psicologia da Universidade de Stanford, Carol S. Dweck, chamou de “*mindset*” – têm o objetivo de “afirmar-se”, o que gera pouca predisposição às mudanças.

Inversamente, ao prezarmos pela valorização das personalidades diversas, pelo olhar empático aos outros e a nós mesmos, temos a tendência a nos lançarmos às novidades, às novas possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de crescimento. Nesse caso, o objetivo maior passa a ser “desenvolver-se”. Dweck (2017) discrimina, então, essas duas posturas em “*mindset* fixo” e “*mindset* de crescimento”, respectivamente. Para a autora, o sucesso estaria relacionado justamente a essa propensão às mudanças, com vistas ao desenvolvimento de habilidades próprias de cada um, por meio de esforço, trabalho e dedicação.

Essencialmente, ser bem-sucedido, por esta ótica, é estar predisposto ao que o novo pode gerar em termos de aprendizagens e é saber, em decorrência disso, a aprender com os erros; e isso está diretamente associado à habilidade de analisar, ponderar, avaliar tudo aquilo que nos ocorre, que nos faz ser quem somos, considerando-se que “todo mecanismo de geração de nós próprios como agentes de descrições e observações nos explica que nosso mundo, bem como o mundo que produzimos em nosso ser com outros, sempre será precisamente essa mescla de regularidade e mutabilidade, essa combinação de solidez e de areias movediças, tão própria da experiência humana quando examinada de perto.” (Maturana e Varela, 1995, p.259)

Assim, ao nos voltarmos para nós mesmos, ao avaliarmos as coisas que nos sucedem, ao dedicarmos tempo às miudezas do percurso, às coisas “desimportantes”, ao vivermos um tempo de Manoel Barros – “tenho em mim esse atraso de nascença” –, ao controlarmos as impulsividades e impaciências próprias de um mundo que não para de falar, que quer respostas para ontem, e ao julgarmos com calma as alternativas, as veredas do caminho que possam nos fazer seguir adiante, talvez – quem poderá dizer com certeza? –, possamos viver (com) o almejado sucesso. □



SISTEMA FARIAS BRITO DE ENSINO

A liderança no mercado editorial se une a uma das escolas mais conceituadas do Brasil: Editora Moderna e Organização Educacional Farias Brito.

Sistema Farias Brito de Ensino é resultado da soma de experiências e competências de duas instituições, que compartilham os mesmos valores e estão alinhadas pela mesma missão: **uma educação multicultural e de resultado para as novas gerações.**

*MATERIAL DIDÁTICO DE ALTA QUALIDADE ALIADO À
excelência pedagógica
que você conhece!*



O SISTEMA DE ENSINO *que já* **NASCEU NO TOPO**

EFICIÊNCIA E CREDIBILIDADE COMPROVADAS PELOS
RESULTADOS EXPRESSIVOS DE SEUS ALUNOS



1º

do Brasil no:

ITA

Instituto
Tecnológico de
Aeronáutica
(2018)

IME

Instituto Militar
de Engenharia
(2017/2018)

ENEM

Exame Nacional
do Ensino Médio
2017/2018



30

vezes campeão do Brasil,
em Olimpíadas Científicas, em Escolas
Militares e no ENEM.

FALE CONOSCO



www.sistemaafb.com.br



contato@sistemaafb.com.br

CURRÍCULO EM (RE) CONSTRUÇÃO



Recém-homologada, a BNCC lança as diretrizes para a reformulação dos currículos e garante flexibilidade na delimitação dos conhecimentos de Arte e Ed. Física

POR Lara Silbiger

EM DEZEMBRO do ano passado, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi finalmente homologada e ganhou força de lei. O documento passou por três revisões até chegar à última versão, que se tornou a referência nacional – e obrigatória – para as redes de ensino e escolas adaptarem seus currículos às aprendizagens elencadas como essenciais. O desafio agora é implementar as novas diretrizes, o que ainda suscita críticas de um lado, aplausos de outro e dúvidas sobre o que muda na sala de aula.

A principal novidade é a delimitação dos conhecimentos de que o aluno deve se apropriar. No caso do Ensino Fundamental, ela se dá ano a ano para todos os campos do saber e seus componentes curriculares. A exceção fica por conta de Arte e Educação Física, que se estruturam em ciclos. “Eles são uma alternativa ao currículo seriado e uma tentativa de evitar a fragmentação, dando mais consistência ao ensino”, afirma o professor Henrique Lima, que participou da redação da primeira e da segunda versões da BNCC de Arte e que atua nas redes de Goiânia e Goiás.

A Base também atribui às duas áreas maior flexibilidade na delimitação dos currículos e a possibilidade de adequá-los à realidade local. “O documento reflete a tradição da Educação Física de resistir a currículos mais aprofundados e de garantir autonomia para trabalhar os diversos temas da cultura corporal”, afirma José Carlos Rodrigues Júnior, professor da rede municipal de São Paulo e da Licenciatura em Educação Física do Unasp (Centro Universitário Adventista de São Paulo). Uma lógica semelhante se repete na Arte. “Construir o currículo de acordo com a localidade é uma necessidade intrínseca à área, ligada inclusive à forma como pensamos a Educação”, explica Lima.

Apesar de atender as demandas, a amplitude de atuação divide opiniões. “A possibilidade de contextualizar o currículo é bem-vinda para o professor adotar as próprias estratégias. Mas o documento não deveria deixar tão abertas as competências a se desenvolver. Faltam propostas de vivência cumulativa e

aprofundamento das competências entre um ciclo e outro, o que pode tornar o aprendizado estanque”, afirma José Barela, parecerista da terceira versão da BNCC de Educação Física e professor-associado do Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP-Rio Claro.

DESAFIOS PARA OS PROFESSORES

“A BNCC é obrigatória e normatiza o que tem que ser realizado dentro das escolas pelos professores, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases”, diz Andrea Pentead, professora-adjunta das Faculdades de Educação da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e UFBA (Universidade Federal da Bahia). Para ela, que participou da elaboração da primeira versão da BNCC de Arte, o documento compromete a autonomia dos professores. “Eles estão atrelados ao conjunto de conteúdos e objetivos dados pela Base, independente de como isso ecoe na sua proposição profissional ou na do aluno.”

Um dos primeiros desafios será familiarizar-se com o documento. “Agora não tenho só o caderno de orientação da Secretaria de Educação. Tenho também a Base, que traz um panorama nacional, bem como outros limites e possibilidades para organizar minhas relações de ensino e aprendizagem”, comenta Lima. “Isso não quer dizer que seguirei tudo cegamente, o que nem condiz com a minha docência investigativa.”

Debruçar-se sobre as 472 páginas da BNCC não é tarefa das mais fáceis. Muito menos, leva-la à prática. “Espero que as redes organizem formações e promovam leituras críticas do documento. Já não dá para ignorá-lo. Logo mais, as avaliações também se basearão nele”, enfatiza o professor de Goiás. Outro possível reflexo se dará sobre a formação acadêmica. “A transformação não será fácil, nem imediata, mas a Base vai acabar estruturando novos procedimentos de ensino e gerando conhecimento para as Licenciaturas”, comenta Rodrigues Júnior, do Unasp. »



RAIO-X DA BNCC DE ARTE

➔ **CAMPO DO SABER:** Linguagens.

➔ **PONTO DE DESTAQUE:** “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.” (BNCC p.191).

➔ **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:**

1 Explorar, conhecer, fruir e analisar práticas e produções artísticas e culturais de diferentes sociedades - entorno, indígenas, comunidades tradicionais etc. - tempos e espaços para reconhecer a Arte como fenômeno cultural, histórico, social e dialogar com as diversidades.

2 Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas – uso das novas tecnologias de informação e comunicação, cinema e audiovisual.

3 Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais, tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.

4 Experienciar a ludicidade, percepção, expressividade e imaginação, ressignificando espaços dentro e fora da escola no âmbito da Arte.

5 Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

6 Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, problematizando os modos de produção e a circulação da arte na sociedade.

7 Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.

8 Desenvolver a autonomia, crítica, autoria e trabalhos coletivo e colaborativo nas artes.

9 Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial.

➔ **DIMENSÕES DO CONHECIMENTO, PARA AS HABILIDADES DA ÁREA:**

criação: fazer artístico que dá materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos ou que gera processos, acontecimentos e produções artísticas.

crítica: articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

estesia: experiência sensível em relação ao espaço, tempo, som, ação, imagens, próprio corpo e diferentes materiais.

expressão: possibilidade de exteriorizar e manifestar criações subjetivas por meio de procedi-

mentos artísticos individuais ou coletivos.

fruição: deleite, prazer, estranhamento e abertura para se sensibilizar durante práticas artísticas e culturais.

reflexão: atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador ou leitor.

➔ **divisão por ciclos:** Arte divide-se em dois ciclos. Embora seus objetos de conhecimento coincidam, as habilidades específicas e os objetivos de cada um diferem entre si.

anos iniciais: 1ª ao 5ª ano. Objetivo: proposição de experiências e vivências artísticas centradas nos interesses e culturas infantis.

anos finais: 6ª ao 9ª ano. Objetivo: maior sistematização dos conhecimentos e proposição de experiências, com interações artísticas e culturais de diferentes épocas e contextos, nacional e internacional. (Veja tabela ao lado).

NA VOZ DOS PROFESSORES

“Quanto mais informação é ‘passada’ para aproximar o aluno ‘do lugar que a Arte ocupa’, maior é o distanciamento da experiência vivenciada. Em oposição a isso, a Base propõe um preparo para ler, criar, criticar, inventar e reinventar esse ‘lugar’ de modo que a formação seja uma viagem aberta, com um roteiro a ser construído ‘com’ o aluno.”
Alberto Rodrigues, da rede municipal de Piraju (SP).

“Para dar conta das Artes Integradas, o professor precisará atualizar-se cada vez mais. Além de propor a conexão entre todas as linguagens, a BNCC também lança seus olhares sobre a relação Arte-tecnologia – tão contemporânea e presente nas exposições de Arte Interativa.”
Alberto Rodrigues, da rede municipal de Piraju (SP)

“Apesar de acreditar que a Base possa ser útil para o planejamento da minha prática educativa, vejo que ela ainda esbarra no desafio da implantação, nas reais condições de trabalho na escola, com poucas horas/aula para a disciplina, escassez de materiais adequados e falta de espaço físico apropriado para o currículo de Arte.”

Leide Fausta da Silva, da rede municipal da Mata de São João, Praia do Forte (BA).

OBJETOS DE CONHECIMENTO POR CICLO

UNIDADES TEMÁTICAS	CICLO 1º AO 5º ANO E CICLO 6º AO 9º ANO
ARTES VISUAIS	Contextos e práticas; elementos da linguagem; matrizes estéticas e culturais; materialidades; processos de criação; sistemas da linguagem
DANÇA	Contextos e práticas; elementos da linguagem; processos de criação
MÚSICA	Contextos e práticas; elementos da linguagem; materialidades; notação e registro musical; processos de criação
TEATRO	Contextos e práticas; elementos da linguagem; processos de criação
ARTES INTEGRADAS (RELAÇÕES ENTRE DIFERENTES LINGUAGENS E SUAS PRÁTICAS, INCLUSIVE O USO DAS TIC)	Processos de criação; matrizes estéticas e culturais; patrimônio cultural; arte e tecnologia



RAIO-X DA BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA

➔ **CAMPO DO SABER:** Linguagens.

➔ **PONTO DE DESTAQUE:** “É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (p.211 da BNCC).

➔ **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:**

- 1 Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
- 2 Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver na ampliação desse acervo cultural.
- 3 Refletir sobre as relações entre a realização de práticas corporais e os processos de saúde/doença (inclusive nas atividades laborais).
- 4 Identificar os padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisar os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- 5 Identificar formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios quanto às práticas corporais e seus participantes.
- 6 Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às práticas corporais e aos sujeitos que delas participam.
- 7 Reconhecer as práticas corporais como elementos da identidade cultural dos povos e grupos.
- 8 Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer e ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
- 9 Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para o contexto comunitário.
- 10 Experimentar, desfrutar, apreciar e criar brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

➔ **DIMENSÕES DO CONHECIMENTO, PARA AS HABILIDADES DA ÁREA:**

EXPERIMENTAÇÃO: vivência das práticas corporais pelo envolvimento na realização das mesmas.

USO E APROPRIAÇÃO: conhecimento que dá autonomia para realizar determinada prática corporal.

FRUIÇÃO: grau de domínio da prática que traz satisfação ao aluno.

REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO: fruto da observação e análise das vivências corporais próprias e alheias. É intencional e orientada a resolver desafios, aprender novas modalidades ou adequar as práticas corporais aos interesses próprios ou de outros.

CONSTRUÇÃO DE VALORES: parte de vivências e discussões que

resultam na aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania.

ANÁLISE: interpretação das manifestações da cultura corporal de movimento sob o ponto de vista da ética e estética, época e sociedade, razões da sua produção e transformação e vinculações local, nacional e global.

PROTAGONISMO COMUNITÁRIO: atitudes, ações e conhecimentos necessários para tomar parte em decisões e ações que democratizem o acesso às práticas corporais.

➔ **DIVISÃO POR CICLOS:**

ANOS INICIAIS: 1º e 2º anos e 3º ao 5º ano

ANOS FINAIS: 6º e 7º anos e 8º e 9º anos

Dentro de cada ciclo, todas as unidades temáticas da Educação Física são contempladas. O que os diferencia são os chamados “critérios de progressão do conhecimento, tais como elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação” (p.217 da BNCC), nos quais a Base se apoiou para organizar os conhecimentos e as habilidades específicas que devem compor os currículos do Fundamental. (Veja tabela ao lado).

NA VOZ DOS PROFESSORES

“A abordagem cultural é um avanço e uma garantia para que diferentes culturas sejam contempladas no currículo. Por outro lado, é um desafio para a formação dos professores, que ainda não sabem como lidar com as culturas periféricas.” Marcos Ribeiro das Neves, da rede municipal de São Paulo.

“Contemplar os jogos eletrônicos na Base foi uma tentativa de se aproximar da realidade do jovem. Se o professor tiver acesso ao videogame, a estratégia é bem-vinda para apresentar práticas corporais diferenciadas, inserir temáticas de aventura e exercitar movimentos em jogos de interação.” José Carlos Rodrigues Júnior, professor da rede municipal de São Paulo e da Licenciatura em Educação Física da Unasp.

“Fica claro o foco nos blocos de atividades, em detrimento das especificidades dos objetos de conhecimento e dos ciclos de aprendizado das competências. Além disso, a proposta baseia-se na vivência (experimental) e na proficiência (fruir), mas, no detalhamento, não especifica o nível de vivência e proficiência a ser alcançados.” José Barela, do Departamento de Educação Física da UNESP Rio Claro. □

OBJETOS DE CONHECIMENTO POR CICLO

UNIDADES TEMÁTICAS	CICLO 1º E 2º ANOS	CICLO 3º E 4º ANOS	CICLO 5º E 6º ANOS	CICLO 7º E 8º ANOS
BRINCADEIRAS E JOGOS	Da cultura popular: comunitários e regionais	Populares de matriz indígena e africana	Jogos eletrônicos	--
ESPORTES	De marca e precisão	De campo e taco, rede/parede e invasão	De marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios	De rede/parede, campo e taco, invasão e combate
GINÁSTICAS	Ginástica geral	Ginástica geral	De condicionamento físico	De condicionamento físico e conscientização corporal
DANÇAS	Comunitárias e regionais	Do Brasil e de matriz indígena e africana	Urbanas	De salão
LUTAS	--	Regionais; e de matriz indígena e africana	Do Brasil	Do mundo
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	--	--	Urbanas	Na natureza



PARA SABER MAIS

📄 Documento completo do BNCC:
goo.gl/YHjma8

📄 Página oficial do MEC sobre a Base:
goo.gl/fSPQpA



Novo Pitanguá

VOCÊ PEDIU E, POR ISSO,
UM NOVO PITANGUÁ ESTÁ
NASCENDO PARA AJUDAR SUA
ESCOLA A **VOAR MAIS ALTO!**

Coleções inscritas
1º ao 5º ano



Conheça nossas soluções

WWW.MODERNA.COM.BR/PNLD

DESTAQUES

- **Material inédito** e com novos autores.
- Estratégias de leitura e compreensão textual são trabalhadas de maneira integrada aos conteúdos em todas as disciplinas.
- **Discussão de problemas atuais.**
- Manual do professor muito mais prático.
- Pensado para salas de aula heterogêneas e redes de ensino com foco em um ensino gradual, reflexivo e seguro.

SUPERLANÇAMENTOS!



ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS PARA O

CÁLCULO MENTAL

EM CONTEXTO DE SALA DE AULA



O cálculo mental permite maior flexibilidade no ato de calcular com o desenvolvimento de estratégias pessoais, apontando para uma aprendizagem com significado, para o desenvolvimento da autonomia e culminando no aprimoramento da habilidade de resolução de problemas.

POR *Maria Solange da Silva*

SITUAÇÕES que envolvem cálculos aritméticos podem apresentar diferentes procedimentos para a busca da solução. As estratégias de cálculo podem ser bastante variadas, podendo emergir a partir de procedimentos aprendidos na escola ou do desenvolvimento e aplicabilidade de habilidades de cálculo no cotidiano. Porém, em ambas as situações se espera que o sujeito use um método ou uma estratégia de cálculo que o ajude a solucionar o seu problema. Este artigo foca a questão do aprimoramento de estratégias de cálculo aritmético em sala de aula e pontua alguns procedimentos que podem vir a ajudar ao desenvolvimento pessoal dos alunos nas estratégias de cálculo mental.

O cálculo mental no dia a dia emerge nas mais variadas situações. Por exemplo, pode-se usar o cálculo mental em situações que envolvam dinheiro, tempo, distâncias, medidas, etc. Tomando por base estas situações, uma boa habilidade em calcular mentalmente é essencial, podendo-se estabelecer, então, uma estreita ligação do cálculo mental com os números e suas propriedades.

Calcular mentalmente envolve procedimentos pessoais em que cada estratégia é pensada e utilizada pelo sujeito considerando-se os números com os quais se está trabalhando e os conhecimentos de operação de cálculo que o indivíduo possui. Isto envolve fazer uso de fatos que foram memorizados, das propriedades dos números e das operações e de que maneira esses elementos se relacionam. Calcular mentalmente pode ser descrito, então, como uma ação em que o sujeito move-se de forma rápida e flexível no mundo dos números, com uma característica singular, em que cada um tem liberdade de seguir calculando com suas próprias estratégias.

Partindo deste princípio, vamos analisar uma situação em que o aluno está diante de um problema

em que é pedido para operar mentalmente. Vejamos quais possíveis procedimentos podem ocorrer quando o professor pergunta para o aluno: “Qual é o resultado de $35 + 18$?”. Para esta situação, uma possível pergunta inicial que o aluno pode fazer a si mesmo é: “Como eu resolvo este problema?”. Podemos também listar algumas respostas plausíveis: “contando”, “usando o exemplo anterior”, “armando a conta”, “usando o material dourado”, “fazendo um desenho para representar a operação” etc. Cada uma dessas respostas leva para um procedimento distinto de ação.

Estes procedimentos são chamados de “estratégias de abordagem”. Segundo o matemático

holandês John Threlfall, estratégia de abordagem em cálculo mental “é a forma geral da cognição matemática usada para se resolver o problema”. Se a resposta para a pergunta “Qual é o resultado de $35 + 18$?” apresenta os procedimentos detalhados pelos quais se encontrou a solução do problema, como por exemplo: “Somo 30 com 10 e encontro 40, em seguida, somo 5 com 8 e encontro 13, finalmente, eu somo os dois resultados, 40 mais 13 é igual a 53”.

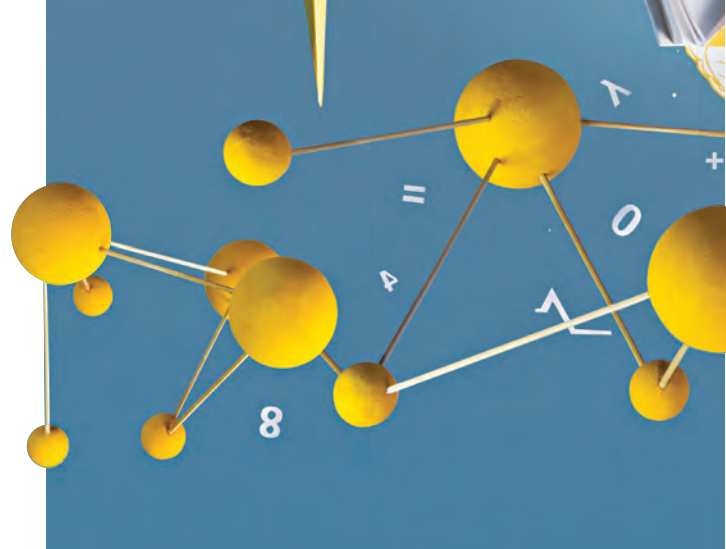
Outra possível resposta seria: “Começo por 35, somo 10 e encontro 45 e, finalmente, somo 8 e encontro 53”. Ou ainda, “Monto a conta na cabeça, faço 5 mais 8 igual a 13 (somando as unidades) coloco 3 e ‘vai um’ (agrupa as dezenas) e, então, faço 3 mais 2 (somando as dezenas) e encontro 53. Ou ainda, “Faço 35 mais 20 que é igual a 55, menos 2 que é igual a 53”, ou seja, se observarmos que os procedimentos de resolução apresentam uma forma detalhada de cálculo mental, neste caso, Threlfall chama esta forma detalhada de apresentar a solução do problema de “estratégia de transformação numérica”.

Uma estratégia de transformação numérica é aquela que apresenta a maneira com a qual o número foi transformado para chegar à solução do problema. »

» Segundo o autor, a “estratégia de abordagem” é que vai definir a “estratégia de transformação numérica” aplicada para a solução do problema. Por conseguinte, quando uma estratégia de transformação numérica surge a partir de uma estratégia de abordagem, entende-se que o problema foi respondido através da exploração das relações numéricas conhecidas pelo sujeito. A esta relação, Threlfall define como sendo uma “estratégia de cálculo”, pois, segundo o autor, a decisão na escolha da estratégia de abordagem vai definir como os números serão transformados no sentido de solucionar o problema e, finalmente, na estratégia de cálculo adotada. Observe, por exemplo, que em uma situação-problema em que o aluno, para resolver $35 + 18$ e $31 + 15$, escolhe como estratégia de abordagem operar com as parcelas, a estratégia de transformação usada para as duas situações pode ser diferente e, conseqüentemente, a estratégia de cálculo também será diferente. No primeiro caso, o aluno pode fazer $35 + 20$ (soma 2 a 18), encontra 55 como resposta e, em seguida, subtrai 2 de 55, encontrando, finalmente, 53. Já no segundo exemplo, o aluno pode fazer $30 + 15$ (subtrai 1 de 31) para encontrar 45 e, em seguida, soma 1 a 45 encontrando, finalmente, 46.

FLEXIBILIDADE

A flexibilidade nas estratégias de cálculo mental surge das diferentes formas de estratégias de abordagem e de estratégias de cálculo aritmético que são disponibilizadas ao aluno para a resolução de um problema. Isto significa dizer que quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem, mais possibilidades de estratégias de cálculo podem ser vivenciadas pelos alunos, permitindo-lhe uma flexibilidade maior na escolha dos procedimentos a serem aplicados para a resolução do problema. O que é importante observar é que a flexibilidade nas estratégias de cálculo mental dependerá, principalmente, do sistema de valores subjetivos da visão do professor como educador matemático, pois em situações do dia a dia escolar, alguns procedimentos de cálculo aritmético acontecem sob sua orientação. Por exemplo, o que se pretende quando são apresentadas apenas tarefas aritméticas simples em que a solução é encontrada com pouco esforço? Estas situações permitem que o aluno use de flexibilidade nas estratégias de cálculo para a resolução da tarefa? Para estas situações, estratégias de cálculo mental são relevantes? Segundo Threlfall, diferentes propósitos para o cálculo mental surgem quando este é considerado em relação ao desenvolvimento das habilidades do pensamento. Desta forma, a flexibilidade de cálculo mental nas tarefas deve ser valorizada, principalmente, pela oportunidade de se iniciar ou evidenciar com o aluno procedimentos diversos de solução de problemas, incluindo a opção de



uma “chamada à reflexão” ou uma “visualização mental” de um procedimento. A importância do desenvolvimento de estratégias de cálculo mental não deve ser vista, portanto, apenas pelos benefícios de se tornar eficaz em cálculo, mas também porque este pode ser o início, ou evidenciar algo mais do que a aquisição de conhecimentos meramente factuais ou processuais. Cálculo mental flexível também pode ser a base para uma trajetória de ensino e aprendizagem.

ESTRATÉGIAS EM CÁLCULO MENTAL

De forma geral, as estratégias de cálculo usadas para o cálculo mental se apresentam em três formas básicas:

- **Cálculo aritmético por “saltos” na reta**, em que as operações são movimentos ao longo de uma linha numérica.
- **Cálculo aritmético por decomposição em 10**, em que os números são vistos sob a estrutura decimal e as operações são realizadas por meio dos agrupamentos dos números com base nesta estrutura.
- **Cálculo aritmético baseado nas propriedades aritméticas**, em que os números são vistos a partir de sua estrutura numérica e as operações se realizam escolhendo a estrutura adequada e usando a propriedade aritmética adequada.

Além dessas formas de estratégias de cálculos, podemos encontrar ainda a estratégia de cálculo por “compensação”, como por exemplo, quando ao subtrairmos $75 - 29$, fazemos $75 - 30 + 1$, ou ainda quando usamos a “ideia de dobro” mais um, por exemplo, quando em $9 + 8$ fazemos $8 + 8 + 1$. Cada uma destas estratégias pode ser trabalhada em diferentes níveis de aprendizagem, desde um nível mais elementar, usando modelos como, por exemplo, a linha numérica vazia ou dinheiro, até um nível mais sofisticado em que o aluno usa as propriedades aritméticas e uma linguagem mais rebuscada. Estas estratégias de cálculo são processuais, ou seja, seguem uma seqüência de ações aprendidas em sala de aula. E, portanto, elas por si só não caracterizam uma estratégia de cálculo flexível. Mas, ao usar estas estratégias de cálculo, se alguma circunstância durante a resolução do problema levar o aluno a ado-

tar procedimentos diferenciados de cálculo, isto pode indicar que a estratégia de cálculo adotada é flexível.

As concepções das diferentes alternativas para o desenvolvimento das estratégias de cálculo podem vir de algumas fontes:

➡ Da internalização da compreensão das representações e estratégias trabalhadas pelo professor durante as aulas de cálculo mental; veja que em $62 - 37$, o aluno deve entender que ele pode fazer $62 - 2 - 35 = 60 - 35 = 25$.

➡ Por um sistema de classificação das estratégias desenvolvidas por alguma pesquisa e mediada pelo professor.

➡ Por métodos de cálculo mental, com significado para os alunos, como por exemplo, o que é desenvolvido na Holanda com a Matemática Realística.

Porém, para poder desenvolver um pensamento flexível em cálculo mental, o aluno deve apresentar como base algum tipo de análise preparatória do problema e estar consciente da estrutura dos números envolvidos. Por exemplo, reconhecer que 24 tem uma unidade a menos que 25 ou o contrário, 25 tem uma unidade a mais que 24; 6 é a metade de 12 ou, ainda, 12 é o dobro de 6; 7 é $4 + 3$; etc. Se o aluno, em alguma situação-problema, conseguir ser capaz de trabalhar estrategicamente com o número do problema, então ele consegue desenvolver uma estratégia de cálculo. Segundo Threlfall, o processo cognitivo de cálculo mental relevante para um pensamento flexível não considera a estratégia como ponto de partida, considera sim os números no problema, e a partir dele, chega a uma estrutura de cálculo.

A MEMORIZAÇÃO E AS ANOTAÇÕES

É fundamental trabalhar a memorização como componente para o bom desempenho da construção das estratégias de cálculo mental, pois é certo que durante o processo de cálculo o papel da memória emerge como necessário. Podemos citar como exemplo quando se trabalha com cálculos que envolvem resultados intermediários. Em 12 vezes 15, por exemplo, ao resolver este produto mentalmente fazendo a decomposição de uma das parcelas o aluno precisa memorizar os resultados intermediários para, em seguida, somar estes resultados. As exigências da memória no trabalho de cálculo mental vão depender das estratégias a serem utilizadas, assim como da complexidade do problema.

Os procedimentos de cálculo mental podem ter como suporte rascunhos em diferentes níveis de representação. As anotações podem ser usadas nos resultados intermediários de uma operação, para representar a estrutura do problema e também para representar o processo de cálculo. Desde que o rascunho seja pessoal e não sugira uma representação que

tenha sido ensinada formalmente e compartilhada com todo o grupo, ele pode fazer parte do processo de cálculo mental do aluno.

O QUE CONCLUIR?

Diferentes pontos de vista sobre a melhor forma de ação para desenvolver a habilidade de cálculo mental no aluno podem sofrer influências, principalmente daquilo que está subjacente à estrutura do cálculo, assim como das crenças do professor. Veja que, se o professor entender que o desenvolvimento das estratégias de cálculo mental depende de qual estratégia de cálculo aritmético deva ser ensinado, essa crença pode levar a diferentes ações em relação a qual estratégia deva ser considerada apropriada. Por outro lado, o aluno também deve apresentar suas próprias contribuições durante o processo de aprendizagem das estratégias de cálculo. Sob a orientação dos professores, devem ter a oportunidade, dentro de certos limites, de serem introduzidos e de lidar com os diferentes tipos de estratégias de cálculo, e isto pode acontecer no momento das aulas de cálculo mental e em momentos de trabalhos em grupo com os colegas de classe. Os momentos de discussão em classe permitem que o aluno tenha a oportunidade de construir o seu próprio repertório de estratégias, em seu próprio nível de aprendizagem, com o seu alcance e flexibilidade. Nesses momentos, o aluno aprende também a decidir por si mesmo se a estratégia de cálculo usada é a mais adequada para aquela situação, ou não.

A compreensão e utilização flexível das estratégias de cálculo, a forma com que as estratégias e representações são escolhidas fazem parte de uma variável cognitiva que permite que os alunos resolvam situações-problema com rapidez e precisão. O bom desempenho na habilidade de calcular mentalmente é essencial para o aluno no sentido de que, com esta habilidade desenvolvida, é possível manter o controle sobre as diferentes situações-problema que envolvem números, podendo ser capaz de olhá-las criticamente, e interpretá-las de maneira apropriada. ■

MARIA SOLANGE DA SILVA

é Mestre em Educação Matemática pela USU/RJ, Doutoranda em Educação com área de pesquisa em Didática da Matemática pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e estagiária no Instituto Freudenthal na Universidade de Utrecht (Holanda). m.s.dasilva@uu.nl

PARA SABER MAIS

- Threlfall, J. (2009) – Strategies and flexibility in mental calculation; *ZDM Mathematics Education*; vol. 41; 541-555.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2001) – Children Learn Mathematics; *Freudenthal Institute (FI) Utrecht University and National Institute for Curriculum Development (SLO)*.

uma
LITERATURA
DOBRANDO a ESQUINA



O século XXI é muito jovem. Mas seus curtos 18 anos merecem comemorações por todos que se interessam pela literatura infantil brasileira. Neste século, a literatura brasileira para crianças e jovens confirma sua maturidade, que já se deixava entrever nas últimas décadas do século XX e que se manifesta qualitativa e quantitativamente.

—
POR Marisa Lajolo

COMO É QUE SE AVALIA MATURIDADE?

Qualitativamente, as constantes traduções de textos brasileiros somadas às premiações internacionais, desde o final do último século, referendam a qualidade da literatura infantil brasileira.

A presença de quase cem livros brasileiros no catálogo da *White Ravens* é significativa, bem como é significativa a também constante indicação de autores e ilustradores brasileiros para prêmios internacionais. Ana Maria Machado e Ruth Rocha, ao lado de muitos outros como Roger Melo e Marina Colasanti, trazem, nos prêmios que colecionam, o reconhecimento internacional de produção brasileira de livros para crianças.

Ao lado das premiações, a literatura infantil brasileira tem circulação bastante ampla fora do Brasil. Para citar apenas alguns casos, Ruth Rocha é traduzida para 19 línguas, livros de Ana Maria Machado circulam em quase 20 países, ao lado, por exemplo, de Ilan Brenman e Ricardo Azevedo, para não ficar apenas no clube das Luluzinhas!

E COMO É QUE SE MEDE QUALIDADE?

Quantitativamente, a produção de livros no Brasil é impressionante. Para uma população de mais de 200 milhões de pessoas, os dois últimos anos assistiram à produção de mais de dois exemplares por indivíduo. Na realidade, mais do que dois, se levarmos em conta o número de cidadãos brasileiros cuja idade/escolaridade – ao menos em princípio – os torna leitores virtuais. Os 26.823.330 exemplares de livros produzidos para crianças e jovens (aí excluídos os livros didáticos – 9.712 títulos e 219.390.259 exemplares) representam porcentagem bastante significativa de livros.

Não obstante o extremo valor de tais dados e a seriedade com que eles são levantados, categorias de análise de livros são muito inconstantes e sempre acendem discussões. Será que é mesmo possível distinguir o livro infantil do juvenil? E o que vem a ser o leitor jovem adulto? Qual a diferença entre conto e crônica?

É também inevitável a flutuação de categorias voltadas para identificação de leitores (por faixa etária, por competência leitora) e de livros (pela faixa de público apta a lê-los).

Mas esta observação não desqualifica os dados disponíveis. Eles resultam de estudos rigorosos (interdisciplinares) sobre a

natureza do ato de ler, tornam mais conhecidas práticas de leitura de diferentes segmentos da população, incentivam novas pesquisas. Entretanto, como ocorre em todas as áreas das ciências humanas, sua transformação em tecnologia nem sempre é tão simples quanto a recomendação de que se beba muita água quando se sua muito.

E mais: não é apenas na área do livro infantil e juvenil que classificações oscilam. O belíssimo *O nome da rosa* (Umberto Eco) é um romance policial ou um romance histórico? O maravilhoso *Cântico dos cânticos*, de Ângela Lago, é um livro infantil ou um livro de arte?

QUE PROPOSTAS ESTAS PESQUISAS TÊM FUNDAMENTADO?

Foi simultânea à maturidade do livro infantil e juvenil e a pesquisas que apontam a importância da leitura na forma-

ção humana, a multiplicação, no Brasil, de projetos voltados ao incentivo e à disseminação de práticas leitoras. Na maioria deles, a escola é vista como a grande responsável pelo incentivo a práticas de leitura, inclusive a leitura literária.

Da Ciranda de Livros (1982) ao Plano Nacional do Livro e da Leitura, do projeto “Ler é preciso” (2001) ao projeto “Leia para uma Criança” (2015), multiplicam-se projetos, quer governamentais, quer de parcerias público-privadas (PPP), quer de ONGs.

Se estes dados constroem um amplo panorama da literatura brasileira contemporânea para crianças e jovens, um olhar para seu varejo registra do que trata e como trata do que trata este gênero literário. E, de qualquer ângulo que se analisem livros contemporâneos, mais razões para celebração: fortalece-se a hipótese da precocidade com que a literatura infantil capta e manifesta tendências novas.

LIVROS NÃO SÃO PAPÉIS PINTADOS COM TINTA COMO DISSE FERNANDO PESSOA?

Livros, hoje, não são apenas lidos em papel. São também lidos em telas de computadores, *tablets* e *smartphones*, que são, e cada vez mais continuarão sendo, companheiros de livros impressos. Não rivais, mas companheiros. Companheiros fraternos.

A literatura infantil (ao lado, talvez, de uma certa produção acadêmica), mais do que a literatura não infantil, é pioneira em *e-books*. »

» Dentro e fora do Brasil, novos suportes para a leitura materializam e intensificam, na pluralidade de mídias que reúnem, o envolvimento que, desde sempre, aproxima leitores e livros.

O gênero livro infantil digital foi incluído, em 2012, na Feira de Bologna e, em 2015, no Prêmio Jabuti. A partir daí, o número e qualidade de *e-books* (sem muito rigor em sua definição) infantis brasileiros reforçam o pioneirismo do gênero e o seu processo de amadurecimento.

A versão digital de *Camilão, o co-milão*, de Ana Maria Machado (Editora Moderna), já se vale de procedimentos intermediários. Da mesma forma, *João e Maria*, de Ruth Rocha. A releitura de *Chapeuzinho Vermelho*, de Angela Lago, produz uma das mais belas amostras do que pode o livro digital. E os livros da StoryMax, editora por duas vezes premiada com o Jabuti, são outro exemplo da vitalidade dos *e-books* para crianças e jovens produzidos no Brasil.

Grandes números de livros digitais constituem novas versões de livros impressos. A transcrição de obras de circulação original impressa em novas linguagens é comum, como sucede também com os quadrinhos. Ao mesmo tempo em que as novas versões proporcionam novas leituras, elas guardam a grife do livro, objeto de culto no mundo ocidental.

NOVAS VERSÕES... COMO?

O livro digital pode ser concebido como um novo desdobramento da história da humanidade em sua incessante busca de novas formas de registro e difusão de suas experiências, sonhos e temores. Se o livro digital corresponde, assim, a um capítulo contemporâneo das várias linguagens e suportes a que confiamos o registro de nossas experiências.

Mas não é apenas a uma vertiginosa multiplicação de mídias e suportes – reinventados – que assistimos hoje.

Estudos contemporâneos de literatura são unânimes ao apontarem a reescrita como marca de muitas obras recentes. Sob a denominação de intertextualidade, a menção a textos anteriores, explícita ou implícita, torna a literatura contemporânea – dentro e fora do Brasil – um longo diálogo com obras e autores precedentes.

Para ficarmos na nossa América, vale lembrar como A



O LIVRO DIGITAL
PODE SER CONCEBIDO
COMO UM NOVO
DESDOBRAMENTO
DA HISTÓRIA DA
HUMANIDADE EM
SUA INCESSANTE BUSCA
DE NOVAS FORMAS DE
REGISTRO E DIFUSÃO DE
SUAS EXPERIÊNCIAS,
SONHOS E TEMORES.

guerra do fim do mundo (Vargas Llosa, 1981) retoma *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.

Na área da literatura infantil, como já vimos, Angela Lago reescreve a história de Chapeuzinho Vermelho. Reescreve na forma – o leitor interage com o que vê e com o que lê nas telas – e também no conteúdo: o lobo pode ou não comer a avó de Chapeuzinho...

Em 2006, Ana Maria Machado em *Ponto a ponto* revisita e reescreve histórias de princesas. O título do livro sugere a delicada tecelagem a partir da qual a autora dialoga com a tradição. Em *Procura-se um Lobo*, ela retoma, de maneira divertida e muito sugestiva, a tradicional figura do lobo (mau..., mas nem sempre) na tradição da literatura ocidental. Ruth Rocha retoma a história de Romeu e Julieta no livro homônimo em que os protagonistas, no mundo das borboletas e das flores reproduzem a rebeldia jovem contra a proibição de relacionamento, mas, felizmente, não têm o final dos dois amantes de Verona. Em *O Guarani*, na esteira de Carlos Gomes, que transformou o romance de José de Alencar em ópera, Ruth reescreve magistralmente a história de Peri e de Ceci num livro de visualidade muito bonita.

A intertextualidade é um procedimento extremamente sugestivo:

aposta em um leitor que dispõe de um repertório de leituras que lhe permite reconhecer a alusão a personagens e situações – digamos – clássicas. É o que se passa, por exemplo, com uma Bela Adormecida que boceja e cochila o tempo inteiro em *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, ou com a princesa de *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado.

É nesta vertente da intertextualidade que nas décadas finais do século XX, a literatura infantil, sobretudo pelas mãos de Ana Maria Machado e de Ruth Rocha, assumiu uma dimensão política muito oportuna e original. Este engajamento manifesta-se, por exemplo, com princesas que rompem a tradição e com reis que, por serem mandões (*O Reizinho Mandão*, Ruth Rocha), têm sua autoridade contestada.

Este engajamento da literatura infantil brasileira, na realidade, vem se manifestando com maior ou menor intensidade desde Monteiro Lobato. *O poço do Visconde* (1937) encena no sítio do Picapau Amarelo uma grande discussão acerca da política de Getúlio Vargas relativa ao petróleo.

QUE OUTRAS HISTÓRIAS CONTAM ESTA LITERATURA?

Esta politização dos livros infantis e juvenis brasileiros mais recentes assume feições novas quando se observa a forte presença de índios e negros nas histórias.

Como que passando a limpo a história do Brasil, não é raro que personagens crianças estabeleçam relações igualitárias entre diferentes grupos étnicos.

Em *Solta o sabiá* (2008 / 2013), de Ruth Rocha, e em *Do outro lado tem segredos* (2005 / 2013), de Ana Maria Machado, crianças brancas, negras e indígenas se envolvem em enredos que favorecem – ou se espera que favoreçam – desenvolvimento de valores não preconceituosos.

No caso de personagens indígenas, o tema é mesmo incentivado por medidas governamentais. A lei 11.645/08 institui a “obrigatoriedade do ensino de temática indígena em todos os níveis de ensino”, medida que, independentemente de seus inegáveis resultados positivos, corre o risco de burocratizar a temática indígena. Da mesma forma, a temática afro-brasileira, quer na divulgação de histórias dos vários povos africanos, quer em histórias que focalizam a figura de negros e negras no Brasil.

O desenvolvimento desta temática é intimamente ligado à militância de movimentos negros. Como apontado relativamente à temática indígena, e como talvez seja inevitável quando política e linguagem se articulam, riscos de censura e de policiamento talvez sejam inevitáveis. Mas, não obstante tais riscos, a medida com certeza contribui para a renovação da literatura. Dar voz a segmentos de brasileiros silenciados, pouco ou mal representados na nossa literatura não constitui apenas uma reparação histórica. Constitui uma tendência que reforçará, na literatura, o caráter diverso de nossa cultura.

MAS... E OS LIVROS DAS LISTAS DOS MAIS VENDIDOS?

Na área do livro juvenil, a literatura brasileira envereda por dois caminhos extremamente populares. De um lado, histórias longas, que têm por cenário tanto tempos e espaços contemporâneos e geográficos, quanto espaços e tempos mitológicos e fantásticos. Muitas vezes estes tempos e espaços coexistem, cruzados por personagens que, como eles, podem ser fantásticos, mas também podem ser realistas. Trata-se da *fantasy fiction*, gênero que parece provocar certas restrições quanto à sua literariedade e que não costuma ser incluído em seleções de livros recomendados. Mas obras com este perfil frequentam regularmente listas de livros mais vendidos, e são quase sempre mencionadas quando se

pergunta a jovens o que estão lendo ou o que pretendem ler. Para citar alguns exemplos, podemos citar Eduardo Sphor e Raphael Dracon como bons representantes deste segmento.

Do outro lado, temos a categoria de livros que polemizam com expectativas de educadores, militantes da leitura e com listas de leituras escolares, incluindo livros que tematizam o cotidiano de adolescentes de classe média. Os livros de Talita Rebouças são um excelente exemplo. Além da contemporaneidade de seu tema, constituem uma série, na qual, em diferentes volumes, figuras do universo adolescente estabelecem um diálogo. A narração é em primeira pessoa. Desde os títulos, os livros já estabelecem uma parceria com seu público pretendido: o sentido da exclamação *Fala sério...* anuncia a restrição a certas posições adultas no universo juvenil com que os livros trabalham.

E DAQUI PARA FRENTE?

- 1 É preciso continuar insistindo que sem remuneração digna e sem boa formação acadêmica, os educadores não podem desempenhar o papel que a sociedade lhes confia.
- 2 É essencial a manutenção e ampliação de políticas de leitura. No nível federal, estadual e municipal, bibliotecas e escolas públicas precisam ter seus acervos sempre atualizados.
- 3 Igualmente essencial é ouvir, para esta atualização, a voz de seus usuários e dos profissionais que nelas trabalham.
- 4 Vale a pena refletir sobre o fato de que neste século multiplicaram-se vertiginosamente os encontros de escritores com seus leitores. No entanto, quase nunca tais encontros ultrapassam o nível do consumo do escritor, num certo sentido transformado em produto midiático. Muitas vezes pautados pela escola, o encontro de um escritor com seus leitores às vezes se transforma em uma sessão de perguntas completamente irrelevantes.
- 5 Uma proposta interessante para escolas e editoras é a utilização de recursos digitais e de uma competente assessoria como *homepages*, *blogs*, sessões de Skype, grupos nas redes sociais na promoção mais consistente sobre os livros que escritores escrevem, ilustradores ilustram e leitores leem.

Mas, enfim, chega de blábláblá de professora e pesquisadora. As considerações acima alinhavadas constam mais e estão melhor desenvolvidas no livro *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história*, que escrevi em parceria com Regina Zilberman. Fica aqui meu convite para conhecer mais sobre a nossa jornada nesse universo tão querido.

Dobremos a esquina. □

MARISA PHILBERT LAJOLO

é ensaísta, pesquisadora, crítica literária, autora de literatura juvenil e professora universitária. Possui uma carreira acadêmica consolidada em estudos da teoria literária e literatura brasileira, atuando principalmente nas áreas de história da leitura e literatura infantil e juvenil.

PARA SABER MAIS

- BOLOGNA CHILDREN BOOK FAIR: Maior evento mundial de literatura infantil e juvenil. Acesse: www.bolognachildrenbookfair.com.
- PRÊMIO JABUTI: Um dos mais reconhecidos prêmios da literatura brasileira. Acesse: www.premiojabuti.com.br.
- Lei 11.645, de 10 de março de 2008 sobre estudo da história e cultura afro-brasileira. Disponível em goo.gl/bkVYrx.
- DEBUS, Eliane. A temática da cultura afro-brasileira na literatura para crianças e jovens. Cortez Edições, 2017.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: uma nova outra história. PUCPress, 2017: São Paulo

KIT DO ALUNO

- 4 obras literárias com curadoria pedagógica
- Diário literário da família
- Diário do contador de histórias
- Cartela de adesivos
- Tudo dentro de uma bolsa-varal exclusiva



KIT DA ESCOLA

- Obras literárias adotadas
- DVD com materiais para imprimir: banner, diploma, convite e bandeirolas
- Materiais para dinâmica de leitura: Varal de histórias, Dado e Roleta da leitura



E MAIS!

- Vídeos especiais com contação de histórias
- Vídeo-tutorial Sarau Literário
- Projetos de leitura
- Cursos de formação para professores e bibliotecários
- Assessoria pedagógica





6

RESPOSTAS INOVADORAS

PARA DESAFIOS APONTADOS NO CENSO ESCOLAR

Conheça alguns dos principais gargalos apresentados pelo Censo Escolar e veja caminhos inovadores para solucioná-los.

POR *Porvir*

OS DADOS do Censo Escolar 2017, divulgados no início do ano pelo MEC (Ministério da Educação), evidenciam alguns dos principais gargalos da educação brasileira. Eles abrangem temas como infraestrutura, fracasso escolar, formação de professores, inclusão e ampliação das desigualdades. Abaixo, mostramos como o caminho para superá-los pode estar na adoção de inovações educacionais.

1 Uso de tecnologia

Quando bem utilizada, as novas ferramentas tecnológicas podem transformar a maneira como se ensina e se aprende. De acordo com a última pesquisa *TIC Educação*, quando a tecnologia está presente, 94% dos professores concordam que podem ter acesso a materiais mais diversificados ou de melhor qualidade. Além de ampliar a oferta de materiais para atividades pedagógicas, o uso de tecnologia ajuda a aproximar a escola dos interesses dos estudantes. Entre aqueles ouvidos durante a primeira fase da pesquisa *Nossa Escola em (Re)Construção*, 27% afirmaram que desejam usar a tecnologia para aprender mais.

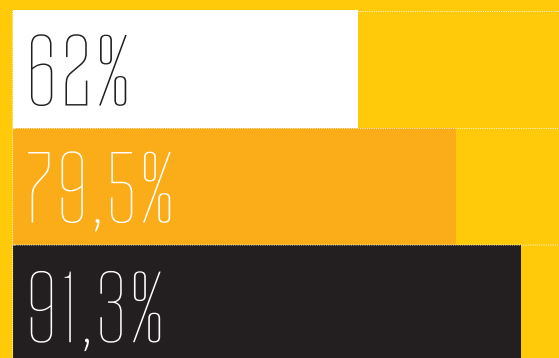
No entanto, para gerar resultados efetivos, as escolas brasileiras ainda precisam melhorar infraestrutura e conectividade. Os dados do Censo Escolar apontam que, embora as escolas do ensino médio aparentemente tenham avançado em direção à universalização do acesso à internet, 38% das escolas de anos iniciais e 20,5% das escolas de anos finais ainda estão desconectadas. Quando o assunto é velocidade, um estudo do Comitê Gestor da Internet no Brasil também indica que 45% das escolas públicas ainda não ultrapassaram 4 MB de velocidade.

Para mobilizar mudanças nesse cenário, organizações sociais e iniciativas da sociedade civil podem se mobilizar e cobrar por mais conexão das escolas. Em 2015, uma campanha realizada pela Fundação Lemann, em parceria com o Instituto Inspirare, o Instituto de Tecnologia & Sociedade (ITS) e a rede Nossas Cidades, incentivou instituições de ensino de todo país a testarem sua conexão e se juntarem ao movimento que pedia 10 MB de velocidade em todas as escolas brasileiras. Também vale acompanhar e fiscalizar o andamento de políticas públicas, já que no final do ano passado, o governo federal lançou a Política Nacional de Inovação Educação Conectada, que até o fim de 2018 prevê levar internet a 22,4 mil escolas públicas nas áreas urbana e rural.

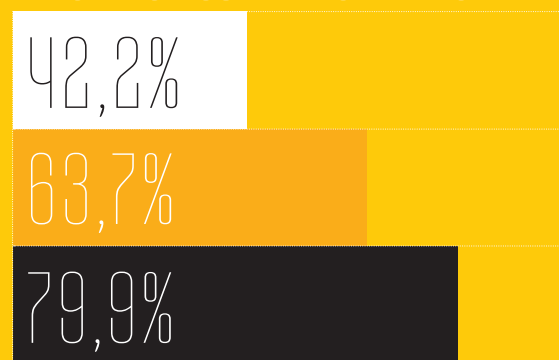
Pensando em apoiar gestores que precisam elaborar seu plano de tecnologia, preparamos o guia *Tecnologia na Educação*, que apresenta experiências e recomendações para criar a infraestrutura necessária para escolas. Entre outras questões, o especial aborda modelo de conexão, distribuição de sinal de internet, equipamentos e manutenção. »

PERCENTUAL DE ESCOLAS POR RECURSO DISPONÍVEL NA ESCOLA SEGUNDO A ETAPA DE ENSINO [BRASIL, 2017]

ACESSO À INTERNET



LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA



ANOS INICIAIS

ANOS FINAIS

ENSINO MÉDIO

2 Ausência de recursos e espaços diversificados

» Além da sala de aula, ter acesso a espaços diversificados é fundamental para a aprendizagem. Entre os 132 mil jovens ouvidos pela pesquisa *Nossa Escola em (Re)Construção*, 44% afirmam que não pode faltar área verde na escola dos sonhos e 42% citam a presença de quadras e equipamentos esportivos. Quando questionados sobre qual jeito os faria aprender mais, 36% sugerem atividades práticas e resolução de problemas. As respostas dos estudantes, entretanto, esbarram na falta de recursos em muitas escolas brasileiras, que ainda não contam com quadra de esportes, biblioteca ou sala de leitura. Menos da metade das instituições de ensino médio possuem acesso a laboratório de ciências, enquanto no ensino fundamental essa taxa cai para 8,9% nos anos iniciais e 22,7% nos anos finais.

No ano passado tramitou, na Câmara dos Deputados, um projeto de lei que obriga a construção de quadras poliesportivas em novas escolas públicas. Já no caso das bibliotecas, a Lei 12.244/10 garante que todas as escolas públicas e privadas deverão ter esse equipamento até 2020. Mas já existem recursos públicos disponíveis para a construção desse espaço. Para promover a universalização das bibliotecas em escolas, uma cam-

panha liderada pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação) compartilha informações com a sociedade civil e com gestores públicos que podem compor o orçamento dos seus municípios para viabilizar a expansão de bibliotecas.

O PNE (Plano Nacional de Educação) também determina que todas as escolas públicas de educação básica deveriam ter assegurados os seguintes itens de infraestrutura: água tratada e saneamento básico, energia elétrica, acesso à internet com banda larga de alta velocidade, acessibilidade à pessoa com deficiência; bibliotecas; espaços para prática esportiva; acesso a bens culturais e à arte; e equipamentos e laboratórios de ciências.

Enquanto todas as escolas não contam com espaços diversificados para a aprendizagem, o uso do território e de equipamentos públicos da comunidade também são uma alternativa para promoção do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

PERCENTUAL DE ESCOLAS POR RECURSO DISPONÍVEL NA ESCOLA SEGUNDO ETAPA DE ENSINO [BRASIL, 2017]

■ ANOS INICIAIS
■ ANOS FINAIS
■ ENSINO MÉDIO

BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA



QUADRA DE ESPORTES



LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS



3 Taxa de insucesso (reprovação e abandono)

De acordo com os dados do Censo Escolar, a taxa de insucesso, que considera a soma de reprovação e abandono, aumenta consideravelmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Nesta fase, os estudantes começam a passar por um período de desenvolvimento que é marcado por muitas mudanças físicas, psíquicas, emocionais e sociais, que, muitas vezes, não são compreendidas pela escola. Em contrapartida, a realidade escolar e o currículo também passam a ficar cada vez mais distantes do universo do aluno.

Uma pesquisa do Insuper, liderada pelo economista Ricardo Paes de Barros, aponta 14 fatores de desengajamento que afastam os jovens da escola. Entre eles, aparecem itens como a falta de significado, clima escolar, desafios emocionais e percepção da importância da educação. Outro estudo da consultoria McKinsey, baseado em dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos),

PESQUISA DO
INSUPER APONTA

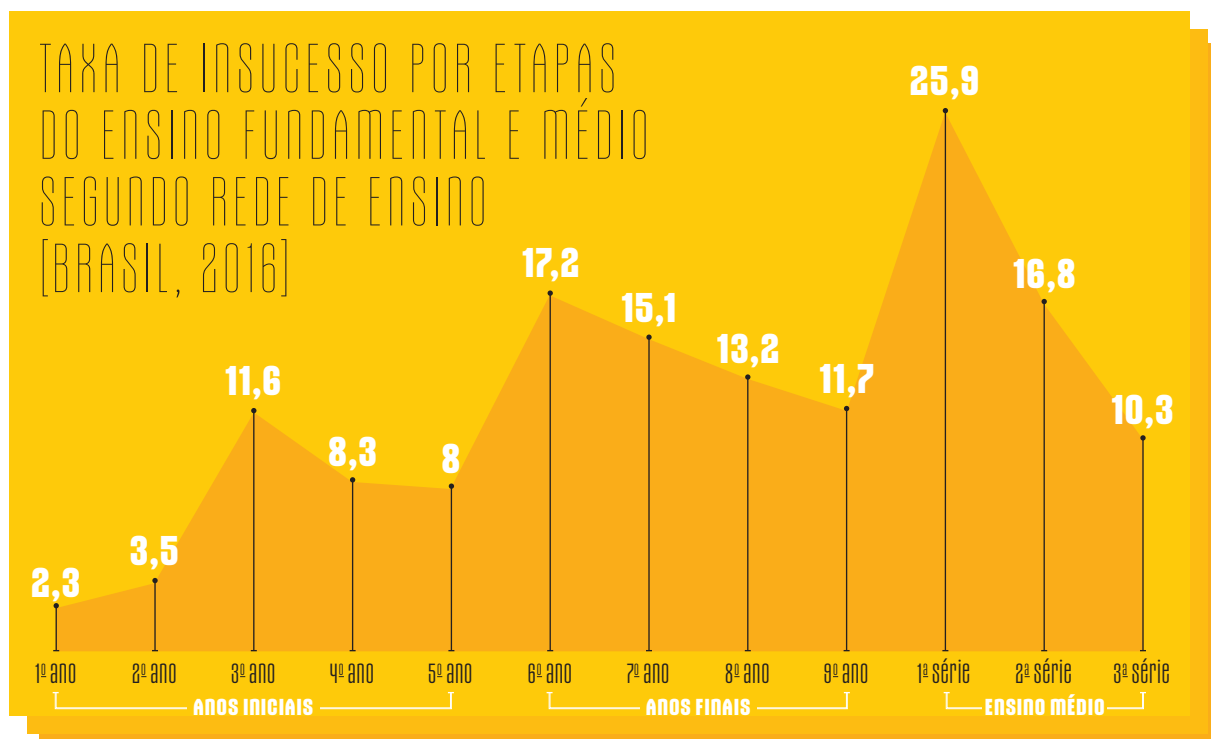
14

FATORES DE
DESENGAJAMENTO
QUE AFASTAM
OS JOVENS
DA ESCOLA.

avaliação internacional com alunos de 15 anos, demonstra que a motivação é um fator determinante para o desempenho do aluno, chegando a superar a importância da renda e o acesso a meios culturais.

Para resgatar o interesse dos estudantes pela escola, é importante que eles participem das decisões e se envolvam em assuntos cotidianos. O guia especial *Participação dos Estudantes na Escola*, desenvolvido pelo Porvir, mostra como promover uma cultura de participação capaz de ampliar o engajamento, a aprendizagem, melhorar a educação e contribuir para a democracia.

Também é importante que professores, escolas e gestores compreendam melhor o universo de adolescentes e jovens para conectar a educação com os seus interesses. Nesse sentido, a plataforma *Faz Sentido* (fazsentido.org.br) oferece orientações, recursos e guias práticos que ajudam na construção de um projeto de mudança para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. ➤



4 Inclusão

» Nos últimos anos, o Brasil avançou no campo das políticas educacionais voltadas para a garantia do acesso e da permanência na escola. A partir de 2010, o número de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns superou o número de alunos em classes ou escolas especiais. Apesar dessa mudança, atualmente 61,3% das escolas têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Quando o assunto é infraestrutura, também não são todas que oferecem acessibilidade. Nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas 37,1% das escolas possuem banheiros adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, por exemplo.

Além dos desafios evidenciados pelos números, muitas escolas brasileiras ainda precisam ampliar a sua concepção de inclusão, entendendo que cada estudante tem uma trajetória de vida singular, com aspectos sociais, físicos e intelectuais que não são contemplados por métodos padronizados de ensino.

ESCOLAS BRASILEIRAS QUE TÊM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INCLUÍDOS

2008

31%

2017

61,3%

5 Formação de professores

Conforme apontam os dados do Censo Escolar, 21,7% dos professores brasileiros não possuem formação superior completa. Entre os docentes com um curso de licenciatura ou bacharelado, ainda há uma alta taxa de inadequação em relação à área de atuação. Pouco mais da metade dos professores de Física que atuam no ensino médio (57,4%) não possuem formação adequada, ou seja, não têm formação superior de licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam.

Apesar dos dados chamarem atenção, os desafios da ausência de curso superior ou inadequação não são os únicos da formação docente. Pesquisas recentes e especialistas da área também questionam a qualidade dos cursos de formação inicial de professores no país. Como grandes debates da área, surgem os questionamentos sobre a aproximação entre teoria e a prática, o uso de novas metodologias e a preparação para atuarem em um novo contexto, alinhado aos desafios do século 21.

PROFESSORES QUE **NÃO POSSUEM** FORMAÇÃO SUPERIOR CONCLUÍDA:

21,7%

58% DOS PROFESSORES DE **LÍNGUA INGLESA** NOS ANOS INICIAIS SEM FORMAÇÃO ADEQUADA

48,6% DOS PROFESSORES DE **GEOGRAFIA** NOS ANOS FINAIS SEM FORMAÇÃO ADEQUADA

57,4% DOS PROFESSORES DE **FÍSICA** NO ENSINO MÉDIO SEM FORMAÇÃO ADEQUADA

6 Equidade

Todos os desafios mencionados contribuem para ampliar as desigualdades educacionais brasileiras. Os dados do Censo Escolar explicitam como os estudantes encontram oportunidades diferentes em instituições públicas e privadas. Ao analisar a distorção idade série, por exemplo, a rede privada se destaca com maior sincronismo. Quando considerada a taxa de insucesso, representada pela soma de reprovação e abandono, a rede privada tem um registro de 8,3% de insucesso no primeiro ano do ensino médio, enquanto essa taxa é mais de três vezes maior na rede pública (28,1%). Escolas urbanas e rurais também apresentam desigualdades significativas em termos estruturais.

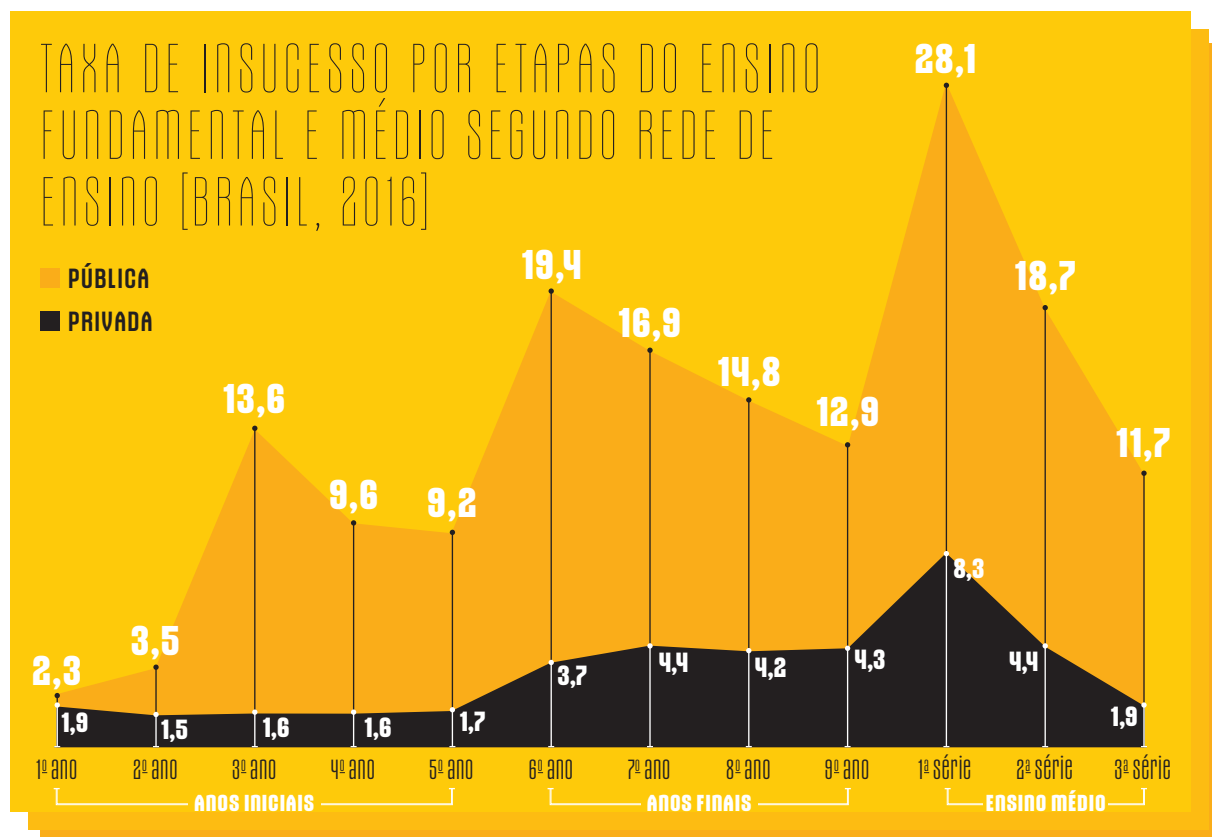
Em busca de reduzir as desigualdades, que se ampliam entre alunos de nível socioeconômico muito alto e de nível socioeconômico muito baixo, uma das estratégias apontadas no PNE (Plano Nacional de Educação) é a garantia financeira de padrões de qualidade, que envolvem o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ).

As inovações educacionais também são estratégias para promover a equidade. De acordo com o relatório global *Podemos dar um salto? O potencial das inovações educacionais para*

acelerar rapidamente o progresso, do The Brookings Institution, a inovação é o caminho para acelerar melhorias na educação. Uma escola que promove atividades mão na massa, trabalha em parceria com a comunidade, envolve as famílias, usa tecnologia, valoriza o desenvolvimento integral e promove a participação dos estudantes tem mais chances de garantir oportunidades iguais para todos. □

PARA SABER MAIS

- Pesquisa TIC Educação 2016
<http://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>
- Pesquisa Nossa Escola em (Re)Construção
<http://porvir.org/nossaescola>
- Guia Porvir Tecnologia na educação
<http://porvir.org/especiais/tecnologia>
- Campanha Eu quero minha biblioteca
www.euquerominhabiblioteca.org.br
- Pesquisa Inesper – Engajamento escolar
<http://gesta.org.br/tema/engajamento-escolar/>
- Guia Porvir Participação dos estudantes na escola
<http://porvir.org/especiais/participacaot>






MODERNA

compartilha

Um projeto vivo
para empoderar
sua escola



É **vivo** porque construímos com você um **processo de desenvolvimento contínuo e personalizado** para acompanhar as novas dinâmicas do mundo.

É **360°** porque enxergamos a escola em sua amplitude, estabelecendo uma **parceria com a comunidade escolar**, envolvendo professores, alunos, gestores e famílias para promover a formação integral dos estudantes.

É **flexível** porque respeitamos a identidade, o momento e as necessidades de sua escola ao assumirmos juntos o **compromisso de uma evolução gradativa**, fundamentada em referências internacionais.

É **precursor** porque sempre tivemos como essência uma vivência plena na cultura digital para **re-significar a relação com o conhecimento** e valorizar o trabalho com as competências contemporâneas.

► **Tudo para empoderar sua escola**, porque orientamos o desenvolvimento dos educadores com **soluções que acompanham o desempenho e informam o progresso da instituição** rumo a um novo patamar em educação.

Para saber mais, acesse:
modernacompartilha.com.br

TENDÊNCIAS NO ENSINO DE IDIOMAS

Metodologias ativas, formação para a cidadania global, trabalho com competências socioemocionais, cultura *maker* e aplicação do método científico estão em voga nos debates sobre educação. Mas como essas tendências podem beneficiar o ensino de idiomas?

POR Carina Guiname Shiroma e Giuliana Gramani

NOS ÚLTIMOS TEMPOS, muito tem se discutido sobre como as metodologias de ensino e práticas de sala de aula podem se adequar às exigências do século XXI. Entretanto, a discussão muitas vezes não aborda as particularidades do ensino de idiomas. Em vista disso, é necessária uma reflexão sobre como as novas tendências educacionais se aplicam ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Cabe destacar que esta discussão não visa, de modo algum, sugerir que as ações das escolas até aqui devam ser descartadas e/ou substituídas por tais novidades. O intuito é refletir sobre como essas novas práticas e propostas podem complementar e aprimorar o que já vem sendo feito nas escolas, ressaltando pontos fortes e melhorando outros aspectos.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O mundo contemporâneo exige que os jovens sejam protagonistas de seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade, porém uma escola que enfoque apenas a transmissão de conteúdos e os treine para fazer provas não os prepara para lidar com esse tipo de exigência. É preciso, portanto, pensar em uma formação integral do aluno, o que não significa dar menos importância ao desenvolvimento de competências cognitivas (como interpretar, refletir, pensar abstratamente e generalizar aprendizados), mas sim promover um trabalho que englobe também o desenvolvimento de competências socioemocionais. »

» Estudiosos como James Heckman, vencedor do Nobel de economia, referem-se a elas como *soft skills* (competências maleáveis, em tradução livre), evidenciando que elas não são inatas às crianças e aos jovens, sendo, portanto, papel da escola trabalhá-las com os alunos.

Abertura a novas ideias, curiosidade, comunicação, pensamento crítico e respeito às diferenças são competências socioemocionais que se relacionam de maneira muito próxima com a promoção da equidade e da tolerância. Além disso, elas estão intrinsecamente ligadas ao ensino de uma língua estrangeira. Jovens curiosos e abertos a novas experiências terão interesse e disposição para conhecer outros povos e culturas por meio do aprendizado de um novo idioma, refletindo criticamente sobre as diferenças entre si (respeitando a diversidade e o pluralismo) e também (talvez principalmente) sobre a humanidade comum que os une, ajudando-os a perceber que eles pertencem, concomitantemente, à sua comunidade local e a uma comunidade mais ampla, global.

Nesse cenário, a língua estrangeira funciona não apenas como meio de comunicação entre diferentes povos e culturas, mas sobretudo como construto social no qual se sedimentam traços étnicos e culturais. No caso da língua inglesa, cabe ressaltar seu papel como língua franca e seu consequente uso por falantes nativos e não nativos para a troca de conhecimentos, experiências e informações.

Ao se apropriar desse novo idioma e colocá-lo em uso dentro das particularidades de seu contexto, os alunos adquirem autonomia e autoconfiança para pensar criticamente e tomar decisões visando à resolução de problemas e conflitos, além de conhecerem muito sobre si ao se compararem e contrastarem com o outro, com o qual aprendem a se comunicar com respeito, tolerância, amabilidade e empatia. Portanto, o trabalho com essas e outras competências socioemocionais não só vai ao encontro dos preceitos e propósitos da educação para a cidadania global, mas também tem objetivos convergentes com o ensino de uma língua estrangeira.

NARRATIVAS PESSOAIS

Se a sociedade exige protagonismo dos jovens e a escola tem como missão a formação integral desses alunos, é fundamental dar a eles oportunidades para agir com protagonismo. Para fomentar e desenvolver essa competência, o documento *Educação para a cidadania global* (UNESCO, 2015) deixa claro que não é preciso se preocupar apenas com o que os estudantes aprendem, mas também com a maneira como aprendem. Desse modo, se a escola pretende formar cidadãos ativos e participativos, engajados em questões pertinentes aos seus interesses pessoais e às necessidades de sua comunidade, é essencial que seu projeto pedagógico seja pautado

por abordagens de ensino e aprendizagem centradas no aluno e culturalmente responsáveis.

O desafio, portanto, consiste em ter o aluno no centro do processo de aprendizagem sem que isso implique perder de vista questões globais. A apresentação de narrativas pessoais desempenha um papel importante nesse cenário. Elas atuam como um excelente ponto de partida para a introdução de um tema, mostrando como ele se concretiza na realidade de um jovem da mesma faixa etária, o que ajuda os alunos a se engajarem com o tema. Em um segundo momento, essa narrativa pessoal atua como o gancho que leva a reflexão e a discussão de um ponto de vista local para um contexto macro, incentivando os alunos a buscar informações sobre quais são as particularidades daquele tema em outros cenários e como a questão pode ser abordada a partir de uma perspectiva global.

PERGUNTAS CATALISADORAS

Outra estratégia comum para engajar os alunos consiste em fazer perguntas a eles com diferentes objetivos, tais como checar conhecimento prévio, avaliar a compreensão de um assunto, focar sua atenção em determinado conteúdo, estimular o raciocínio e incentivar a participação. Embora as metodologias e abordagens modernas de ensino preconizem o aprendizado centrado no aluno, a responsabilidade de conduzir o questionamento em sala de aula sempre recaiu exclusivamente sobre o professor. Os alunos, apesar de serem estimulados a tirar dúvidas, frequentemente têm um papel coadjuvante na elaboração de perguntas catalisadoras que os incitam a buscar informações para respondê-las.

Permitir que eles desenvolvam suas próprias perguntas é uma forma de convidá-los a participar da construção do aprendizado. O questionamento como ferramenta de aprendizado instiga-os a construir outras perguntas a partir de uma questão inicial e, ao fazê-lo, eles aprendem a ativar conhecimentos que já possuem e realizar associações, processos que auxiliam na fixação e sedimentação do aprendizado.

Para que as questões elaboradas pelos estudantes de fato consigam mobilizar outros conhecimentos e proporcionar uma reflexão consequente, é importante trabalhar, em sala de aula, algumas estratégias de formulação de perguntas:

- 1 **ANÁLISE DE CONTEÚDOS:** os alunos têm um tempo para analisar uma imagem, frase ou situação inicial individualmente em silêncio.
- 3 **ELABORAÇÃO DE PERGUNTAS:** em pequenos grupos, os alunos anotam todas as perguntas que lhes vêm à mente, sem se ater a respostas.
- 4 **ANÁLISE DAS PERGUNTAS:** os grupos classificam as perguntas criadas em abertas ou fechadas e tentam reformular as perguntas fechadas, transfor-

mando-as em abertas.

5 SELEÇÃO DAS PERGUNTAS: os grupos selecionam quais perguntas são mais relevantes, determinando o ponto de partida da busca pelas respostas.

6 TRANSFORMAÇÃO DAS PERGUNTAS EM APRENDIZADO: as perguntas podem gerar uma pesquisa, um projeto ou um guia de estudos e as respostas podem ser organizadas em diferentes formatos, como texto, apresentação oral, imagens e vídeos.

Ao aprenderem a elaborar perguntas catalisadoras, os estudantes tornam-se mais preparados para encarar e lidar com problemas e situações de forma mais concreta e objetiva, atitude também desenvolvida pela aplicação do método científico e de preceitos da cultura *maker*.

MÉTODO CIENTÍFICO

O trabalho interdisciplinar já é prática corriqueira em aulas de língua estrangeira, pois traz significação para o uso da língua e contextualiza os conteúdos estudados (em idiomas e em outras disciplinas) de forma real e significativa. No entanto, são poucos os professores de idiomas que vão além da incorporação de conteúdos pontuais de outras disciplinas em seus currículos. Em vista disso, deve-se pensar a inter-relação entre as disciplinas não apenas no que diz respeito aos pontos de convergência entre os conteúdos, porém sobretudo no que concerne à apropriação e ao uso de metodologias e práticas intrinsecamente relacionadas a essas outras disciplinas.

Nesse sentido, o ensino de idiomas pode se beneficiar muito de uma interação mais próxima com as ciências exatas. Prática consagrada nas aulas de matemática e de ciências, o método científico, por exemplo, também é um excelente exercício para estudantes de idiomas porque os ensina a organizar suas ideias e expressá-las de forma clara e coerente. Por meio dele, os estudantes desenvolvem competências como raciocínio lógico e resolução de problemas.

A prática do método científico inclui os seguintes passos:

1 FORMULAÇÃO DE HIPÓTESE: construção de uma suposição provisória que será o fio condutor da investigação; deve-se tratar de um conceito concreto e quantificável ou observável.

2 COLETA DE DADOS: os alunos levantam dados relevantes para a hipótese e mantêm um registro detalhado da pesquisa.

3 ANÁLISE DE DADOS: os alunos interpretam os dados coletados, notando padrões e estabelecendo conexões.

4 ELABORAÇÃO DE CONCLUSÃO: os alunos retomam a hipótese inicial sob a luz dos dados coletados e analisados, validando-a ou reescrevendo-a dependendo dos resultados obtidos.

Aplicar o método científico em uma aula de língua estrangeira significa criar oportunidades de investigação e descoberta, nas quais os alunos tenham que refletir de forma racional e lógica sobre as informações que os cercam e, a partir disso, formular uma conclusão fundamentada em dados.

CULTURA MAKER

Assim como o método científico, a cultura *maker* (ou educação mão na massa) encontrou nas ciências e na matemática um campo fértil para se desenvolver, e muitas escolas já contam com laboratórios *maker*, especialmente desenhados para que os alunos possam dar vida às suas ideias. Conseguir aplicar na prática o conhecimento obtido em sala de aula é um objetivo que também se alinha fortemente com o ensino de idiomas, tendo em vista que uma língua estrangeira é algo vivo, cuja finalidade é seu uso.

As aulas, atividades ou projetos pautados pelos preceitos da cultura *maker* fomentam a criatividade, desenvolvem o pensamento crítico, estimulam a busca por conhecimento, aprimoram o trabalho com competências socioemocionais (como resolução de problemas, resiliência, flexibilidade, autonomia, colaboração, autoconfiança, criatividade, organização e liderança, entre inúmeras outras) e exercitam a aplicação da teoria na prática.

Em suma, essas diversas novas tendências na educação estão intimamente ligadas tanto entre si quanto com os propósitos do ensino de idiomas nas escolas. Se trabalhadas em conjunto e de maneira consciente e responsável, elas são capazes de promover um ensino que forme alunos cujas atitudes são pautadas pelo respeito mútuo e pela coexistência pacífica, com o intuito de construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes, inclusivas e sustentáveis. □

CARINA G. SHIROMA

Autora e editora de materiais didáticos de inglês. Trabalha na área de ensino de idiomas desde 1995 e já foi professora em institutos de idiomas, professora de Ensino Fundamental e Médio, coordenadora pedagógica e tutora de professores e coordenadores.

GIULIANA GRAMANI

Editadora de materiais didáticos de inglês da Richmond. Possui bacharelado e licenciatura em Letras (Português-Inglês) e mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, todos pela Universidade de São Paulo.

PARA SABER MAIS

- Educação para a cidadania global (UNESCO, 2015): goo.gl/hS2Hfd.
- Especial socioemocionais (Porvir): goo.gl/6XoYxJ.
- SANTANA, Luz; PURIEFOY, Wendy D. Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions. Harvard Education Press, 2011.
- Stop Teaching Students What to Think. Teach Them How to Think goo.gl/Lcn8M4.
- HATCH, Mark. The Maker Movement Manifesto: Rules for Innovation in the New World of Crafters, Hackers, and Tinkerers. McGraw-Hill Education, 2013.

Orbit

UMA NOVA GERAÇÃO DE
MATERIAIS DIDÁTICOS
PARA A NOVA GERAÇÃO
DE CIDADÃOS DO MUNDO.



NOSSO DIFERENCIAL

- Desenvolvimento das **competências socioemocionais**.
- **Multiculturalismo** com foco na cidadania global.
- **Metodologias ativas**, em que o aluno é protagonista no aprendizado, por meio de *games* e atividades mão na massa.



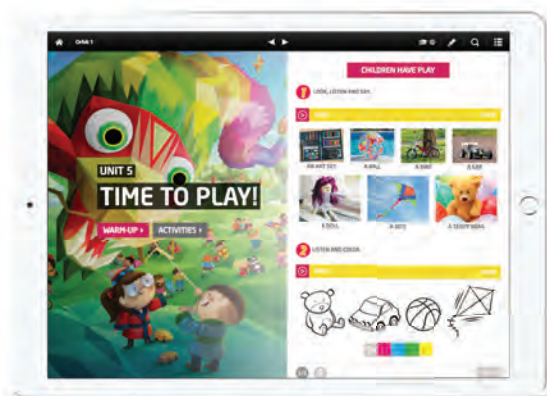
Ilustrações visualmente atraentes apresentam o conteúdo de forma lúdica e inusitada



Aberturas com uma aba que possibilita o trabalho com o vocabulário sem prejudicar a leitura imagética

ENSINO FUNDAMENTAL 1

Os Recursos Didáticos incluem materiais digitais totalmente integrados ao livro impresso.



Livro Digital Interativo

MultiROM



Real-Time View



Portal Educacional
Richmond



Entre em contato com o consultor **Richmond**
da sua região ou solicite uma visita pelo e-mail:

 richmondbr@richmond.com.br

 www.richmond.com.br

 0800 771 8181

Richmond

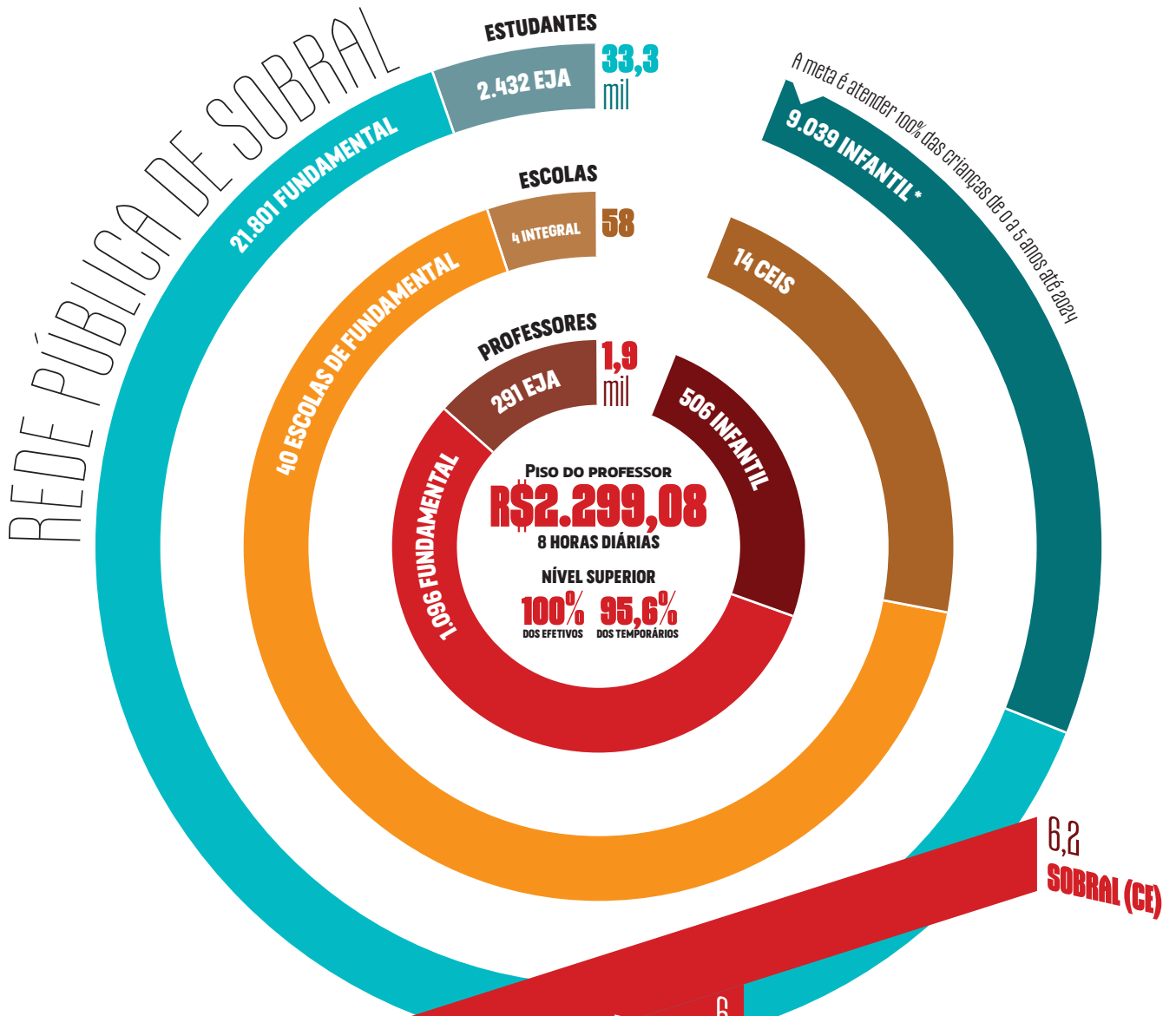


Novas perspectivas e desafios norteiam os próximos passos do município que virou um farol de excelência em educação pública em pleno semiárido cearense.

POR *Lara Silbiger*

DEPOIS de ter alcançado resultados que atraem para si todos os holofotes quando o assunto é educação pública de qualidade, o município de Sobral (CE) se prepara para alçar novos voos. Desta vez, ainda mais altos e ambiciosos, com parâmetros internacionais para inspirar e nortear as estratégias de política educacional da cidade. O objetivo é ser uma referência não só no Brasil como também no exterior, galgando posições no *ranking* mundial de Educação até figurar entre as três primeiras posições da América Latina. »

REDE PÚBLICA DE SOBRAL



PISO DO PROFESSOR
R\$2.299,08
8 HORAS DIÁRIAS
NÍVEL SUPERIOR
100% DOS EFETIVOS **95,6%** DOS TEMPORÁRIOS

6,2
SOBRAL (CE)

6
FRECHEIRINHA (CE)

EDUCAÇÃO INFANTIL

100% DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS ESTÃO NA ESCOLA

45,6% DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS ESTÃO NAS CRECHES DE SOBRAL
25% É MÉDIA DE ATENDIMENTO NO BRASIL

27,4% DO ORÇAMENTO MUNICIPAL É INVESTIDO EM EDUCAÇÃO

R\$40mi ESTÃO PREVISTOS PARA INVESTIMENTOS E CUSTEIO EM 2018

IOEB

ÍNDICE DE OPORTUNIDADES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DOS MELHORES MUNICÍPIOS DO PAÍS

- 5,9** NOVA OLINDA (CE)
- 5,8** BREJO SANTO (CE)
- 5,8** PICADA CAFÉ (RS)

*Crianças de 0 a 5 anos Fonte: Site IOEB <http://www.ioeb.org.br/ranking>

» À primeira vista, o plano pode parecer ousado. Mas, em se tratando do município cujo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos anos iniciais saltou do 1.366º lugar na *ranking* nacional de 2005 para o 1º lugar em 2015, tudo é possível. “O segredo está em fazer o arroz com feijão bem-feitos”, afirma Kathleen Arcanjo, coordenadora de Educação Infantil na Secretaria de Educação de Sobral, fazendo alusão ao empenho da rede em planejar e executar suas ações com excelência.

A receita, porém, não é tão simples assim. Ela contempla uma estrutura complexa, criada a partir de um projeto político iniciado em 2001 pelo então prefeito Cid Gomes, que mais tarde se tornaria ministro da Educação (janeiro a março de 2015). O ponto de partida foram duas avaliações de leitura que revelaram a gravidade do déficit de aprendizado e a distorção idade-série no município. Na época, 48% dos alunos de oito anos ou mais que frequentavam a 2ª série (atual 3ª ano) não sabiam ler sequer palavras.

Tal diagnóstico foi o pontapé da reforma educacional que estabeleceu o tripé da atual rede pública de ensino sobralense. O fortalecimento da gestão escolar é um deles, com autonomia administrativa, pedagógica e financeira para as escolas e critérios meritocráticos para selecionar coordenadores e diretores. O segundo é o fortalecimento da ação pedagógica, com qualificação e organização do trabalho em sala de aula, avaliação externa semestral e formação em serviço para os professores por meio da Esfapege (Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional), uma organização social sem fins lucrativos. O terceiro pilar é a valorização do magistério, com qualificação docente, reconhecimento e gratificação por desempenho.

Os resultados desse conjunto de estratégias saltam à vista. A distorção idade/série caiu de 74,3% no Fundamental 2 no ano de 2001 para 4% em 2015, enquanto no Fundamental 1 a retração foi de 32% para 1,4%. Já o abandono escolar do Fundamental 1, que era de 6,14% no ano 2000, foi erradicado até 2015 e no Fundamental 2 caiu de 21,14% para 0,1%. Nos *rankings* nacionais, por sua vez, o município ficou em 1º lugar no Iob (Índice de Oportunidades da Educação Brasileira) de 2014 e no Ideb dos anos iniciais de 2015. No Ideb dos anos finais, o município ocupa a 2ª posição.

O *status* de referência nacional em Educação pública de qualidade fez de Sobral um centro de peregrinação de prefeitos, vereadores, secretários de educação, pesquisadores e educadores interessados em conhecer a política educacional do município. Tamanha é a demanda que a Secretaria de Educação criou, no ano passado, um programa bimestral para receber o público especializado. Além de participar de uma palestra com o secretário de Educação, Herbert Lima, os visitantes fazem um tour pela Escola Emílio Sendim, que ostenta o Ideb mais alto de toda a rede pública nacional (9,8).

Apesar do estrelato e do notório reconhecimento, ter o melhor ensino público do Brasil já não satisfaz as ambições

de Sobral. “Uma coisa é se destacar entre os mais de 5.700 municípios de um país que ainda ocupa as últimas colocações no *ranking* mundial de Educação em Ciências, Leitura e Matemática. Outra bem diferente é virar uma referência internacional, patamar ao qual queremos elevar nossa rede de ensino”, diz Herbert, que visa ao topo do *ranking* latino-americano.

Os primeiros movimentos do município nessa direção já estão em marcha e atraem parceiros de peso – como Editora Moderna, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Instituto Natura – para alçar a qualidade do ensino público sobralense a padrões internacionais.

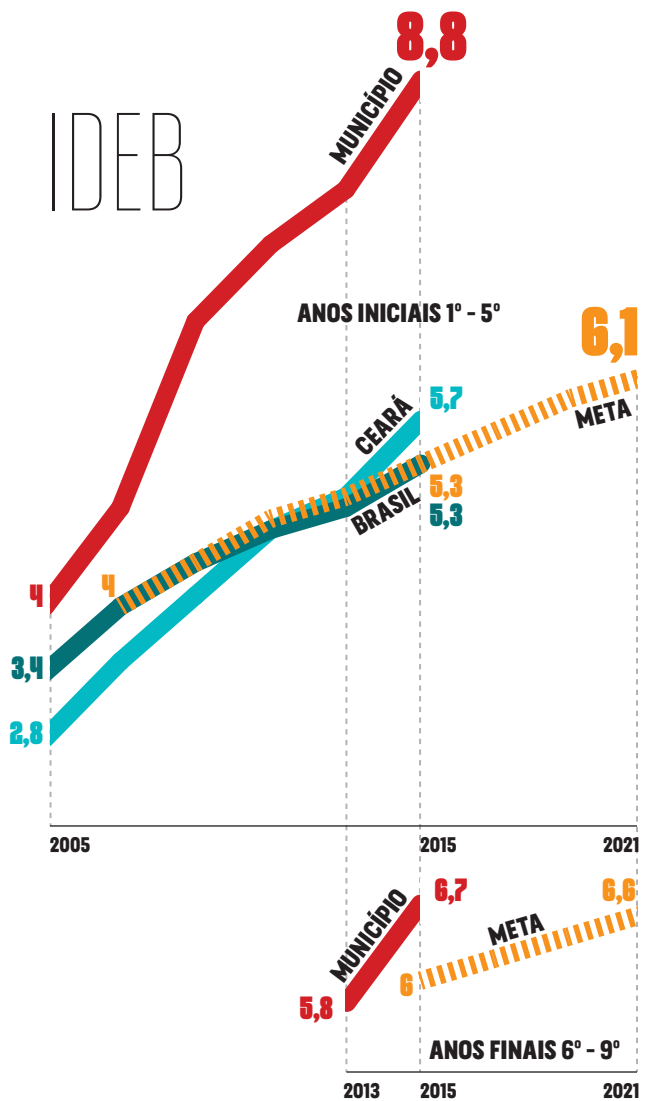
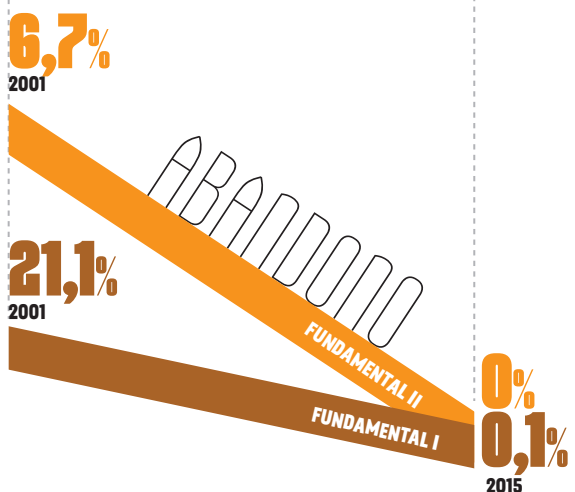
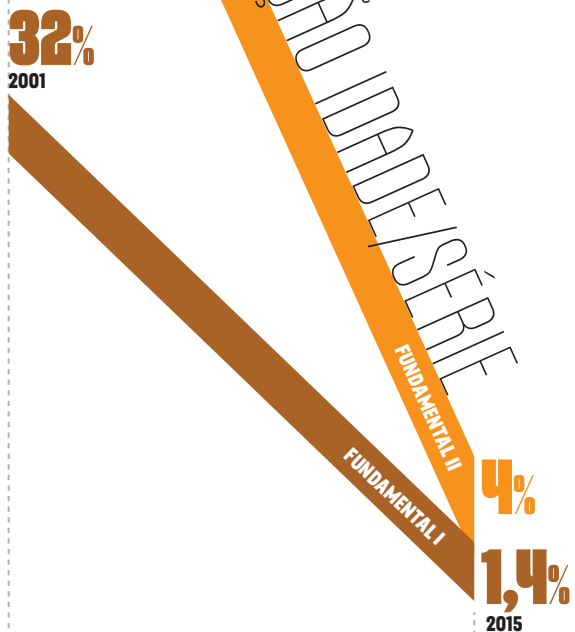
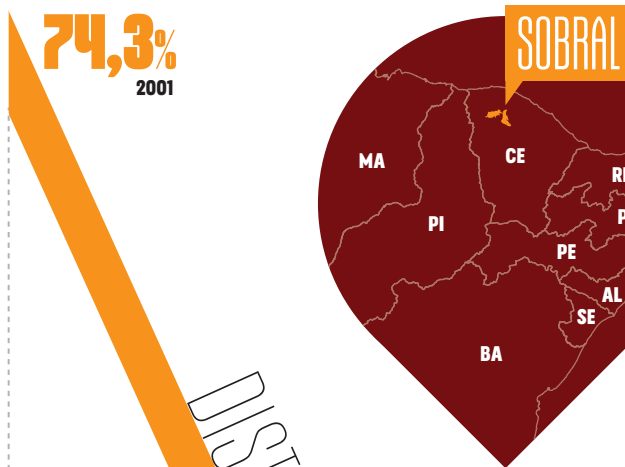
CURRÍCULOS GLOBAIS

As conquistas de Sobral enchem de orgulho seus gestores e professores. “Eu me sinto honrada de fazer parte do percurso que qualificou nossa Educação”, afirma a diretora escolar Lucivania da Costa, que entrou na rede municipal em 2001. Ainda assim, ela reconhece que melhorias continuam sendo bem-vindas. “Como nada é perfeito, é nossa responsabilidade progredir, renovar as estratégias de trabalho e se reinventar.”

Foi justamente em busca de novos desafios que a Secretaria de Educação iniciou, em 2015, uma mudança estratégica no ensino. “O desempenho no Ideb mostrava um avanço inquestionável, mas sem uma melhor organização curricular nunca daríamos um salto mais alto de qualidade”, justifica Edna Lima, chefe da Coordenadoria de Ensino Fundamental na Secretaria de Educação. Segundo ela, um dos desafios era diagnosticar os conteúdos que ainda não eram trabalhados nas devidas séries escolares. “Outro objetivo era priorizar toda a trajetória do aluno e não só as etapas de alfabetização ou de final de ciclo. Se fazia necessário sanar as deficiências de material e de organização curricular também nas demais séries.”

As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram as primeiras áreas do saber submetidas à construção de um novo currículo para o Fundamental. “Entendemos que elas são a base para o aluno desenvolver as competências e habilidades que o ajudarão em todas as matérias”, conta Edna.

O início dos trabalhos foi marcado pela criação de dois grupos de trabalho, formados por técnicos da Secretaria de Educação, professores especialistas, representantes da Esfapege e do setor de Avaliação Externa, além de três consultores contratados com subsídio do Instituto Natura. »



FIQUE POR DENTRO IDEB

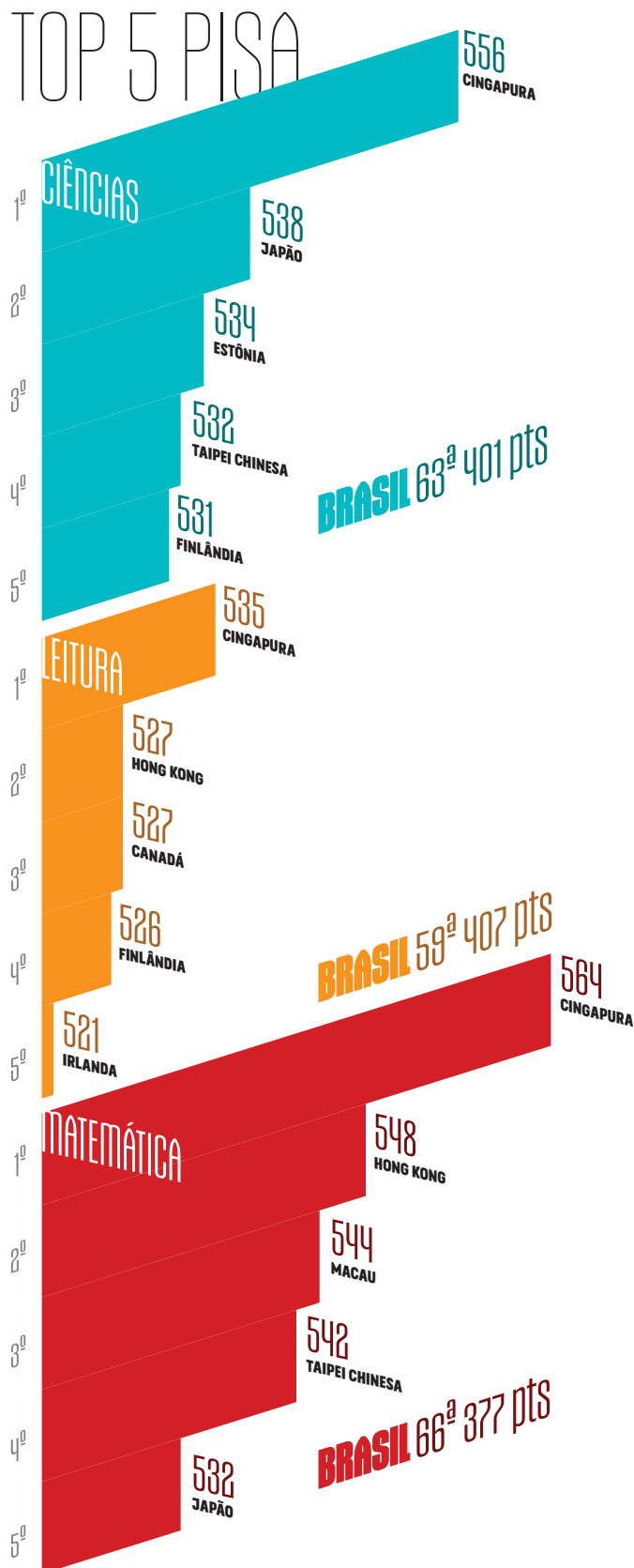
O índice é calculado a partir da taxa de rendimento escolar e médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep – Prova Brasil, para escolas e municípios, e Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para estados e país. As metas estabelecidas pelo Ideb diferem por escola e rede de ensino. Até 2021, todas devem alcançar os 6 pontos, que é a média do sistema educacional em países desenvolvidos.

» Na pesquisa de *benchmark*, os documentos curriculares do Acre e de Pernambuco foram tomados como referências nacionais. Do exterior, a principal escolha foi a estrutura curricular de Ontário (Canadá), cuja reforma do sistema educacional promoveu não só a melhoria da qualidade como da equidade no ensino. Essa transformação foi relatada pessoalmente pela então vice-ministra de Educação de Ontário, Mary Jean Gallaghe, durante sua visita a Sobral em junho de 2015. Também foram estudados os currículos da Austrália e do Reino Unido. “O que mais nos chamou a atenção foi a ênfase que os currículos estrangeiros dão ao progresso do aluno ano após ano”, comenta Edna.

Inspirados nessa tendência, os novos currículos de Língua Portuguesa e Matemática de Sobral também privilegiam a progressão de competências e habilidades a cada ano escolar. Uma especial atenção foi dada ao preenchimento de lacunas no aprendizado, uma vez que os grupos identificaram que nem todos os pré-requisitos de conteúdo eram contemplados antes de se avançar de uma série para outra. “Esse processo demandou um mapeamento minucioso dos conteúdos exigidos nos editais do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e uma análise profunda dos currículos que tomamos como parâmetros”, explica Edna.

Como resultado desse esforço, os documentos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática foram concluídos com base em critérios internacionais de avaliação. “Estabelecemos o nível 3 do Pisa ao final do 9º ano porque Sobral já havia chegado a um estágio em que a Prova Brasil não era capaz de avaliar a Educação no município de forma adequada. Como seria inevitável adotar novos instrumentos de avaliação, nos adiantamos e nos norteamos pelo Pisa”, disse Ilona Becskeházy, consultora dos grupos de trabalho, em nota divulgada pela Secretaria de Educação por ocasião do I Seminário Pisa for Schools em Sobral. Desde 2017, os currículos das duas disciplinas vêm sendo implantados na rede, com a devida mediação da Esfapepe junto aos professores.

Mas a reformulação de currículos não para por aí. As atenções agora se voltam para a disciplina de Ciências, que conta com a parceria da Stanford University (EUA), UFC (Universidade Federal do Ceará) e Fundação Lemann para integrar o uso da tecnologia às aulas. “A nova proposta vai apresentar um número menor de conteúdos, bem selecionados e universais, para promover uma aprendizagem mais aprofundada e capaz de preparar os jovens para lidar com os temas do futuro”, explica Herbert, que assumiu a Secretaria da Educação em 2017. O documento curricular também deve se apropriar da abordagem prática, tal como sugerido



nos currículos norte-americanos, que primam pelo protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Sobral não ficará para trás. Dois laboratórios de fabricação digital adaptados ao ambiente escolar (FabLearn Lab) serão implantados no município até o segundo semestre de 2018 – um no Colégio Sobralense Maria Dorilene Arruda Aragão (de 6º ao 9º ano em tempo integral) e outro na Escola Padre Oswaldo Chaves (de 1º ao 9º ano em período regular). Essas experiências-piloto subsidiarão a escrita do documento curricular de Ciências.

PROJEÇÃO INTERNACIONAL

As novidades na estrutura curricular caminham paralelas ao objetivo de projetar a Educação sobralense em um contexto global. “O que já conquistamos nas séries iniciais do Fundamental nos dá indícios de que precisamos olhar mais à frente e focar além do Brasil, ainda que manter a liderança no *ranking* nacional e alcançar bons resultados no Ideb continuem sendo desafios para o município”, afirma Jamille Fonteles, chefe da Coordenadoria de Desenvolvimento da Aprendizagem em Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação.

Em busca de novos instrumentos para medir a aprendizagem de seus alunos e compará-la a referências internacionais, o município estreou no ano passado sua participação no Pisa-based Test for Schools, uma versão do Pisa (em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) voltada a pequenas comunidades escolares. Ela é usada para fins de pesquisa, avaliação comparativa e melhoria escolar, uma vez que traz informações descritivas e análises sobre as habilidades e competências dos estudantes (15 anos) em Leitura, Matemática e Ciência, com escalas comparáveis às do Pisa tradicional. Também fornece dados sobre o impacto de fatores internos e externos sobre o desempenho dos alunos.

Participaram desta edição do *Pisa-based Test for Schools* 50 escolas brasileiras, das quais 19 estão em Sobral, sendo 16 públicas e três privadas. Os resultados devem vir a público em maio. “Neste primeiro momento, o desempenho do município servirá apenas para fins diagnósticos”, enfatiza o secretário Herbert, que diz não esperar resultados expressivos agora. Será também a oportunidade de detectar o que a avaliação internacional cobra e que Sobral ainda não oferece no Fundamental. “A partir de padrões mais elevados de qualidade, poderemos detectar as lacunas e criar estratégias específicas para superá-las”, explica Jamille.

Por hora, a Secretaria de Educação não fala de metas para progredir no *ranking* mundial. “É um objetivo de longo prazo, uma vez que exigirá investimentos em todo o Fundamental

para qualificar o ensino nos padrões internacionais”, sentença a responsável pela Coordenadoria de Desenvolvimento da Aprendizagem em Gestão Pedagógica.

FORMAÇÃO 360°

Ao lançar sua “nova política curricular” e anunciar aos quatro ventos o desejo de virar referência internacional em Educação, Sobral definiu também os critérios que devem nortear o trabalho das escolas. “Além de alcançar a excelência acadêmica e garantir o ensino de qualidade para todos, visamos à formação integral do aluno, com espírito crítico, ética e desenvolvimento dos aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo e social”, comenta Edna, da Coordenadoria de Ensino Fundamental.

Mais que uma lista de ideais, os novos critérios respondem às demandas contemporâneas por uma formação humana integral que contribua para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Ao mesmo tempo, são a resposta à reivindicação da população sobralense diante da violência urbana e do tráfico de drogas que põem o futuro de suas crianças e adolescentes em risco – os homicídios entre jovens de 15 a 29 anos no Ceará aumentaram 159,8% entre 2005 e 2015, segundo o Atlas da Violência 2017. “Nossa intenção é elevar o nível de aprendizado dos alunos e desenvolvê-los plenamente para que tenham sucesso na trajetória estudantil e, principalmente, oportunidades, responsabilidades e experiências em todas as etapas de sua vida”, diz o secretário de Educação.

Transformar o discurso em prática não é tarefa das mais simples. Para tanto, Sobral encampou a formação de competências socioemocionais – desde o início da Educação Infantil – como mais uma de suas políticas educacionais. Nesse contexto, a Secretaria de Educação firmou uma parceria

estratégica com a Editora Moderna para adotar a coleção Burity Mirim para todas as turmas de Maternal II e III. “O objetivo é fortalecer cada vez mais o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, com um material didático estruturado, em dia com as bases legais do país e que atende às demandas pedagógicas da rede”, explica Herbert. Segundo ele, o uso da coleção Burity Mirim deve se estender por toda a Educação Infantil.

No Ensino Fundamental, as ações ficarão por conta da parceria com o Instituto Ayrton Senna. Os professores receberão um material com sugestões de atividades focadas em cinco macrocompetências e suas respectivas habilidades – por exemplo, amabilidade, com o desenvolvimento de empatia, respeito e confiança. Em paralelo, a Esfapege promoverá formações com orientações didáticas para abordar esses conteúdos nas aulas de diferentes disciplinas. O projeto começará em abril, com os anos finais do Fundamental. ■

PISA 2015

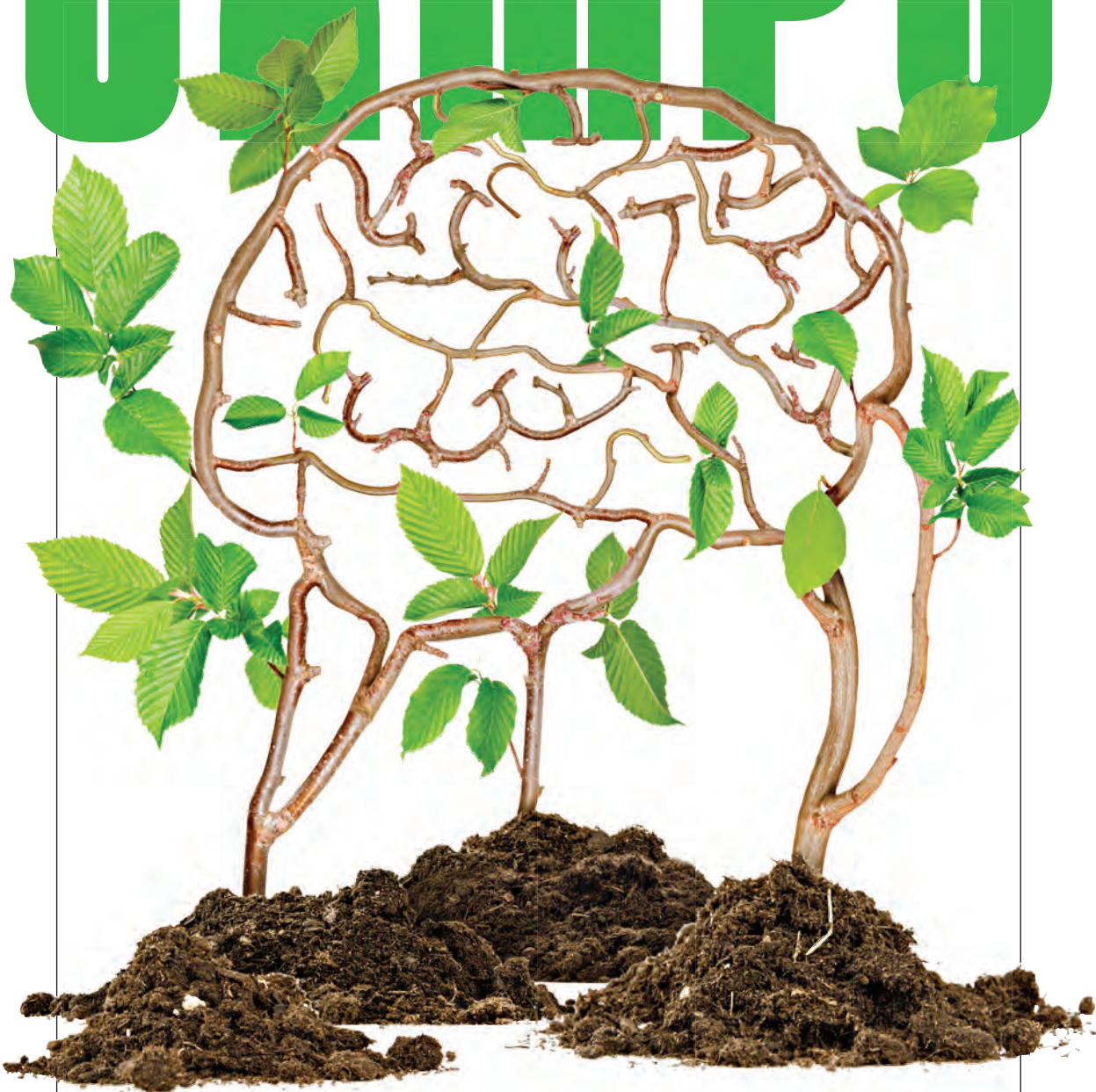
Entre 70 países avaliados, o Brasil ficou na 63ª posição em Ciências, na 59ª em Leitura e na 66ª em Matemática. O próximo Pisa será aplicado em 2018, com divulgação dos resultados só no ano seguinte.

☛ LEIA MAIS:

goo.gl/d8gnqu.

EDUCAÇÃO DO

CAMPO



CAMINHOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A EDUCAÇÃO do campo surge como um novo paradigma de educação, no final da década de 90, advinda da luta dos movimentos sociais do campo pelo direito subjetivo a uma educação pública de qualidade que corresponda às necessidades dos povos do campo, fazendo com que o poder público incorpore o reconhecimento do direito subjetivo de crianças, jovens, adolescentes e adultos de terem seu processo de escolarização garantido no campo, assegurando não apenas o acesso mas, principalmente, a permanência e a continuidade do processo de escolarização; sem a necessidade de sair do campo para poder estudar.

Outra dimensão de garantia do direito à educação do campo se dá na perspectiva de assegurar e incorporar saberes e conhecimentos produzidos pela população do campo que, partindo de suas realida-

des, vida vivida no campo, sofrem desqualificação frente à perspectiva urbanocêntrica, tomada como referência para a educação da área rural; e que, assim, domina os sistemas de ensino, desrespeitando as singularidades, as diversidades, as diferenças e as identidades dos povos do campo, submetendo a educação escolar oferecida a essa população a um processo de desqualificação, contribuindo para o não descobrimento ou até a negação de suas culturas, histórias, memórias e experiências.

A visão construída sobre o rural, principalmente em territórios indígenas, de assentamentos e de comunidades quilombolas, associando-o ao atraso, à baixa densidade populacional, ao isolamento e à falta ou precariedade de infraestrutura, prejudica a implantação de políticas públicas direcionadas à realidade e às demandas do campo. Esses fatores determinaram a crescente migração do campo para a cidade em busca de políticas públicas inexistentes na área rural — saúde, educação, trabalho etc. — uma vez que o urbano continua a ser caracterizado e apresentado como o lugar do progresso, da modernidade, da dinamicidade, da concentração de serviços, de infraestrutura, do comércio, de elementos representativos do desenvolvimento. Essa visão, apesar de passados séculos, recheia a imaginação dos indivíduos do ainda predomínio da visão dicotômica de ambos espaços.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo — (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002) traz a necessária discussão em torno do direito da população do campo à educação escolar no campo. Esse documento traz outras possibilidades de olhares, apresentando a concepção que se deve ter do campo brasileiro, de que ele ultrapassa a do perímetro não-urbano, para a de um território de possibilidades “que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (CNE/CEB, 2002, p. 4).

Negligenciada pelas políticas públicas, a educação do campo mantém a luta por igualdade de acesso às salas de aula e pela garantia de direitos aos camponeses.

POR *Maria Fernanda dos Santos Alencar*

Munarim (2010) traz a reflexão de que a concepção de educação do campo reivindica alguns entendimentos:

➔ A concepção de educação do campo não se fecha em um conjunto de palavras, porque se assim o for poderá “matar a ideia de movimento da realidade que ele (o conceito) quer apreender”;

➔ A relação de complementariedade no binômio campo-cidade, em que uma não vive sem a outra;

➔ As práticas educativas nas escolas devem considerar o contexto em que os sujeitos do campo vivem, ou seja, devem levar em conta “a cultura específica, a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho” (p. 11);

➔ O movimento da Educação do campo vai além da luta por escola. Busca o reco-

nhhecimento e fortalecimento do processo de resistência e emancipação da população do campo.

Considerando esse movimento, a educação do campo se constitui de três momentos:

1 NEGATIVIDADE: porque é denúncia e ao mesmo tempo resistência. É uma luta contra e um basta ao tratamento como inferiores, atrasados, ou à ideia de que no campo não se tenha escolas, de que o conhecimento produzido pelos camponeses e camponesas seja desprezado, entre tantas outras negações, ausências e descasos.

2 POSITIVIDADE: porque a denúncia não se fortalece na passividade, mas na luta e nas práticas e propostas concretas do que fazer; na organização, nas discussões e nos debates sobre as políticas públicas ausentes e presentes na área rural e do seu papel para a comunidade.

3 SUPERAÇÃO: um projeto que fortalece a utopia de Ser Mais, de concretizar a cidadania por meio de um novo projeto de campo e de cidade, de relações de trabalho, de gênero, na organização que reivindica que educação e escola devem se projetar na perspectiva de transformação social e emancipação humana.

Assim, a perspectiva política da educação do campo apresenta um grande desafio aos sistemas de ensino: assegurar a universalização do direito à educação, mas não apenas; necessita estar associada ao direito e respeito às diferenças dos povos do campo e ao pensar dos movimentos sociais sobre suas representações, desejos, demandas e necessidades educacionais para o campo, favorecendo, como afirma Soares, Albuquerque e Wanderley (2009, p. 32), a superação da “generalização de um projeto educacional que, de forma equivocada, identifica nas especificidades, um dos principais determinantes das desigualdades sociais”.

» DESAFIOS AO ATENDIMENTO DOS POVOS DO CAMPO

Vários estudos, baseados em dados estatísticos da educação no Brasil, apontam o descaso histórico do poder público com a educação básica dos povos do campo. Esse descaso promoveu indicadores educacionais críticos, que sofrem influência da descontinuidade da ação do Estado, principalmente, no campo. Essa ausência “descontínua” gerou um alto índice de analfabetismo no Brasil, na distorção idade-série, na evasão escolar e no não acesso de jovens, adolescentes e adultos nas etapas da educação básica com maior foco no ensino médio e, em consequência, no ensino superior.

O descaso pode ser explicado, conforme Romanelli (2002), com o fato de a demanda escolar somente ter se dado em locais onde houve expansão capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. Este fato prejudicou o desenvolvimento do país como um todo, favorecendo atos de discriminação, preconceito e desigualdades entre regiões, que até hoje são difíceis de sanar, apesar da instituição de políticas afirmativas e de dispositivos legais aprovados para uma política para a área rural, como o Parecer CEB/CNE n. 36/2001, de 04/12/2001; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CEB/CNE n. 01/2002); o Parecer CEB/CNE n. 01/2006 – adoção da Pedagogia da Alternância para as escolas do campo; Decreto nº 7.352, de 04/11/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e a Lei 12.960/2014, que procura dificultar o fechamento de escolas no campo.

A aprovação dos dispositivos acima é resultado da luta de organizações e dos movimentos sociais, que a partir da Constituição de 1988, buscaram fazer cumprir a educação no campo como dever do Estado e direito do povo do campo. Houve avanços significativos, isto é inegável, mas não suficientes, nem mesmo com uma legislação pertinente, para a redução das desigualdades e desvantagem pela qual passa a população campesina.

No que diz respeito às desigualdades presentes, apontamos a implantação de políticas públicas para erradicação do analfabetismo, cujos índices continuam alarmantes, conforme podemos observar nos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) e pelo Censo Escolar 2016 (INEP-MEC, 2017). Atualmente, são 11,8 milhões de analfabetos no Brasil, o que corresponde a uma taxa de 7,2%. Desse contingente, 14,8% estão no Nordeste e 3,6% no Sul do país. Em consequência, aponta o documento que “a Meta 9 do Plano Nacional de Educação para 2015, que previa a redução desse indicador para 6,5%, só foi alcançada para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

As pessoas atingidas pela desigualdade do direito pleno à educação ainda são as pessoas pretas ou pardas (9,9%), correspondendo ao dobro de brancas (4,2%). Essas informações ratificam a exclusão de pessoas pretas ou pardas das políticas públicas educacionais, prejudicando-as e impedindo-as de acessar outros bens culturais necessários à cidadania e à dignidade humana.

Outra informação importante contida nos dados estatísticos diz respeito ao percentual de 51% da população adulta, com idade de 25 anos ou mais, ter concluído apenas o ensino fundamental. Considerando as análises do IBGE e associando-as aos dados do Censo Escolar 2016 (INEP, 2017), podemos interrogar: por que num país com um alto índice de analfabetismo, em que tão poucos adultos trabalhadores concluíram o ensino fundamental, houve uma redução de 26,8% do número de escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos últimos oito anos?

Houve também redução de 17,5% no número de escolas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental (Censo Escolar 2016). A explicação é a de que “este movimento se deve à estabilidade demográfica, à melhoria do fluxo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e à reorganização das redes de ensino, que pode ser observada pela redução de escolas de pequeno porte – o número de escolas com uma sala que passou de 41.493 em 2008 para 21.313 em 2016” (INEP, 2017). O atendimento de estudantes em escolas de pequeno porte e com uma sala de aula está de forma prioritária, para não dizer única, na área rural, “33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural; [...] 7,2% das escolas possuem um único docente (característica relacionada a escolas localizadas na área rural). [...] São 4,5 mil escolas em áreas de assentamento; 2,4 mil em áreas remanescentes de quilombos e 3,1 mil em terras indígenas” (INEP, 2017).

Um estudo publicado no site da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) expõe que cerca de 30 mil escolas deixaram de funcionar na área rural entre 2002 e o primeiro semestre de 2017.

Em todas as regiões do Brasil há fechamento de escolas: “nas regiões Sul e Centro-Oeste, uma redução de mais de 39%, seguidas pela região Nordeste (22,5%), Sudeste (20%) e Norte (14,4%), [...] o que representa mais de 1,2 milhão de pessoas sem escola ou obrigadas a estudar nas cidades”.

Neste sentido, o que se chama de “reorganização das redes de ensino” necessita de estudos aprofundados, considerando falas de representantes dos movimentos sociais do campo que sinalizam os prejuízos destas ações aos direitos fundamentais e constitucionais de acesso e permanência na escola no lugar onde vive e reside; além de outros problemas como cansaço físico dos estudantes, em consequência da distância que têm de percorrer entre suas casas e as escolas, do transtorno no deslocamento causado pela falta de infraestrutura das estradas; entre outros que se referem a um currículo



CECA DE 30 MIL
ESCOLAS DEIXARAM
DE FUNCIONAR NA ÁREA RURAL
ENTRE 2002 E O PRIMEIRO
SEMESTRE DE 2017.

que distorce, nega, não trabalha, ou não respeita as memórias, histórias, cultura, -saberes e identidades campesinas.

Somando-se as dificuldades e desafios acima postos, ainda há outros problemas, como a infraestrutura inadequada e professores sem a devida formação superior. Estima-se que 7,4% das escolas rurais não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não tem abastecimento de água.

Em relação à formação, 6,5% dos docentes em exercício estão com o ensino superior em andamento, 11,1% têm o magistério ou o normal médio completo, 4,6% o ensino médio, 0,2% o ensino fundamental e 0,1 o fundamental incompleto). Na perspectiva de profissionalização docente e de formação continuada foram implantados alguns Programas, como Licenciaturas em Educação do Campo (curso de graduação para professores do campo); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera (curso de Pedagogia da Terra); Programa Escola da Terra (formação continuada de professores que atuam em escolas de atendimento de turmas multisseriadas).

Outro fator de desafio atrela-se a não se ter, nas escolas do campo, espaços de leitura e bibliotecas, pois apenas 35,4% dos estudantes matriculados no ensino fundamental - anos iniciais -, em escolas da área rural têm acesso a esses espaços; não muito diferente são os matriculados nos anos finais, em que o acesso a esses espaços chega a 54,1% (INEP, 2016).

A ausência das condições acima mencionadas e a implantação de políticas públicas compensatórias e não efetivas prejudicam a qualidade educacional esperada pelos povos do campo.

AVANÇOS E RETROCESSOS

A Educação do campo se forjou e ganhou espaço no debate educacional, apresentando avanços a partir do início dos anos 2000, considerando a pressão dos movimentos sociais do campo. Esses avanços foram possíveis porque houve uma preocupação política para o cumprimento das legislações já mencionadas e a implantação de políticas públicas em debate com a representação dos movimentos sociais do campo, de instituições de ensino superior, de organizações não governamentais, de órgãos do governo federal como os Ministério do Desenvolvimento Agrário, da Agricultura, do Trabalho, além do Ministério da Educação; e também ampliou a discussão com as representações dos municípios e dos estados, por meio de suas secretarias de Educação.

Entretanto, sabe-se que, embora tenha havido avanços

MARIA FERNANDA DOS SANTOS ALENCAR é professora-adjunta do Núcleo de Formação Docente, da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa - Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP-CCSA/UFPE). Membro da Diretoria do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisa.

PARA SABER MAIS

- Resolução CNE/CEB 1/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. *Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 32. (9 de abril de 2002).*
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua 2016. Disponível em: goo.gl/xXRtty. Acesso em jan/2018.
- INEP/MEC. Caderno Censo Escolar da Educação Básica 2016-Notas Estatísticas. Brasília, INEP-MEC, 2017. Disponível em: goo.gl/av53J5. Acesso em fev/2018.
- MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais*, vol. 4, n. 1, jan-abr 2017. Núcleo de Investigações Constitucionais da UFPR. Curitiba. Disponível em: www.ninc.com.br. Acesso em fev/2018.
- MUNARIN, A. Educação do Campo; desafios teóricos e práticos. In: MUNARIN, A.; BELTRAME, S.F.C., PEIXER, Z.I.(org.). Educação do Campo - Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil: 1930/1973. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SOARES, Edla de Araujo Lira; Albuquerque, Mabel Black de. Wanderley, Maria Nazaré Baudel (org.). Educação do Campo: a escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- UFSCar. Número de escolas no campo diminuiu drasticamente no Brasil. Disponível em: goo.gl/YgRreK. Acesso em fev/2018.

como a ampliação do atendimento escolar nas etapas da educação básica, formação inicial e continuada de professores, material didático próprio para as escolas do campo e a discussão de um currículo que contemple conhecimentos necessários que respeite a cultura, saberes, memórias dos povos do campo dialogando com os saberes escolares; esses foram insuficientes para enfrentar os grandes problemas que assolam o campo. Sabe-se que pode haver um retrocesso maior em consequência de uma ruptura das políticas públicas e políticas afirmativas implantadas para sanar as desigualdades sociais ocasionadas pelo descaso, pela ausência e pela forma descontinua da presença do Estado em áreas rurais.

A Emenda Constitucional 95, aprovada em dezembro de 2016, implementa o teto para os gastos públicos federais, especialmente nos serviços de natureza social, como medida capaz de retomar o crescimento da economia; instituindo um novo regime fiscal que vigorará nos próximos 20 anos, portanto até 2036. Essa emenda, conforme análise de Mariano (2017), prejudica a continuidade e ações dos sistemas educacionais para o desenvolvimento de políticas públicas. Assim, os sistemas educacionais, com os cortes no orçamento público ligados à educação, terão comprometido programas educacionais que buscam reduzir o analfabetismo,

garantir o acesso e a permanência em escolas do campo de forma que se promova a continuidade do processo de escolarização nas etapas da educação básica, a formação de professores, a construção de escolas e uma infraestrutura básica necessária como água potável, energia elétrica, esgoto sanitário; além de salas de leitura, bibliotecas e quadras esportivas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas inerente a um processo educativo escolar. Sem recursos orçamentários necessários torna-se impossível sair dos dados e da situação apresentados pelo INEP e IBGE e se consolidar o direito pleno à educação.

Observa-se, nesse contexto, a necessária articulação entre instituições governamentais e representação da sociedade civil porque os problemas que assolam o campo são estruturais e históricos e refletem sobre o acesso e a qualidade da educação para os povos do campo; porque tais problemas, fortalecidos pela desigualdade social, se tornam um grande desafio para as mudanças da realidade na Educação do/no e para o campo. Por isso, os sistemas educacionais não os podem tratar de forma isolada sem a articulação com outros órgãos e instituições do estado ou sem diálogo com os movimentos sociais do campo. ■



#BuritiMirim 

AGORA EM SOBRAL*!

O **Buriti Mirim** é um projeto completo para a educação Infantil! É rico em possibilidades pedagógicas que promovem toda a potencialidade de crianças e sua relação com os colegas, a natureza, os familiares e a comunidade.

LEVE O BURITI MIRIM PARA SUA REDE!



* Sobral é município do Estado do Ceará que tem o maior crescimento do IDEB, com escolas que possuem índice 9,8.

FAZENDO PARTE DA EDUCAÇÃO QUE É REFERÊNCIA NO BRASIL



Entre em contato com os
nossos consultores
(11) 2790-2436 / 2790 -1484
moderna.com.br |  SLModerna



A educação bem que precisava de uma grande transformação.

CONHEÇA SMARTLAB

O SmartLab é uma inovadora plataforma de conteúdos educacionais complementares para alunos do Ensino Fundamental que tem como um dos seus principais propósitos ajudar a transformar a educação com tecnologia, conectividade e prazer em aprender.

O SmartLab está estruturado em 3 pilares:

▶ **PLATAFORMA DE CONTEÚDO**

Com o SmartLab a escola amplia as oportunidades de aprendizagem de seus estudantes ao oferecer conteúdos digitais, interativos e de alta qualidade integrados em uma única plataforma, tudo a partir de um único login.

▶ **FORMAÇÃO CONTINUADA**

O SmartLab acompanha professores e tutores de sua escola ao longo de um processo de formação continuada, entregando a eles recursos para potencializar as oportunidades de aprendizado e criar experiências significativas para estudantes.

▶ **AMBIENTE COLABORATIVO**

Os espaços SmartLab são inspirados no design de ambientes colaborativos, como os locais de coworking, associados ao estímulo da criatividade, da autonomia e do trabalho em equipe.

Tecnologia, inovação e atratividade para a sua escola



smartlab

O aprendizado da nova geração



*Imagem de uma sala SmartLab



smartlab.me

LIVROS



BNCC NA ESCOLA

POR Editora Moderna, CEDAC
e Fundação Santillana

Esta publicação pretende contribuir para ampliar a reflexão da comunidade de profissionais da Educação em torno do ambiente institucional e das relações que precisam se estabelecer na escola para que as competências expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possam ser vivenciadas nas práticas educativas e não configurem mero objeto de discurso. Produzido pela equipe da Comunidade Educativa CEDAC, o livro se destina a coordenadores pedagógicos e a diretores escolares que se veem diante do desafio de apoiar professores na implementação da Base e dos novos currículos que serão elaborados à luz dela.

SAIBA MAIS em moderna.com.br/modernamigos.



PANORAMA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

POR Beatriz de Oliveira
Abuchaim (UNESCO)

Um panorama da legislação e de pesquisas em torno dos avanços para garantir a educação infantil no Brasil e para ampliar a qualidade do ensino, a exemplo da formação inicial e continuada dos professores. A publicação serve como ferramenta de apoio para o planejamento, o desenvolvimento e o monitoramento de políticas, contribuindo para a concretização dos compromissos acordados nos marcos normativos e metas relacionadas à educação infantil no Brasil.

SAIBA MAIS Livro digital gratuito e versão para download em goo.gl/fvjNX3.

PUBLICAÇÕES QUE POTENCIALIZAM O DIA A DIA DO **PROFESSOR**



internet



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

por Editora Moderna, CEDAC
e Fundação Santillana

As escolas, em um exercício de autonomia e gestão democrática, devem construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para orientar suas intencionalidades educativas de acordo com as necessidades e expectativas da comunidade onde estão inseridas. O objetivo desta publicação é auxiliar o gestor escolar no processo de elaboração e revisão do PPP por meio da ação coletiva, pois essa é a única maneira de assegurar que toda a comunidade se comprometa com a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

SAIBA MAIS moderna.com.br/modernamigos



VAZIO

por Anna Llenas

A vida é cheia de encontros. E também de perdas. Às vezes, a gente perde coisas insignificantes: um lápis ou um objetivo qualquer. Mas podemos perder coisas bem mais valiosas, como a saúde ou uma pessoa querida. VAZIO conta a história de Julia, uma menina que consegue superar a tristeza, dando um novo sentido às suas perdas.

SAIBA MAIS À venda nas principais livrarias do Brasil.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

SITE OFICIAL MEC

Para colaborar com a implementação da BNCC e composição dos currículos, o Ministério da Educação e Cultura criou um portal exclusivo para Secretarias, escolas e professores tirarem suas dúvidas e acessar o texto integral da base. O site ainda traz vídeos e materiais de apoio para que o processo de transição seja construído coletivamente e por etapas.

SAIBA MAIS:
basenacionalcomum.mec.gov.br

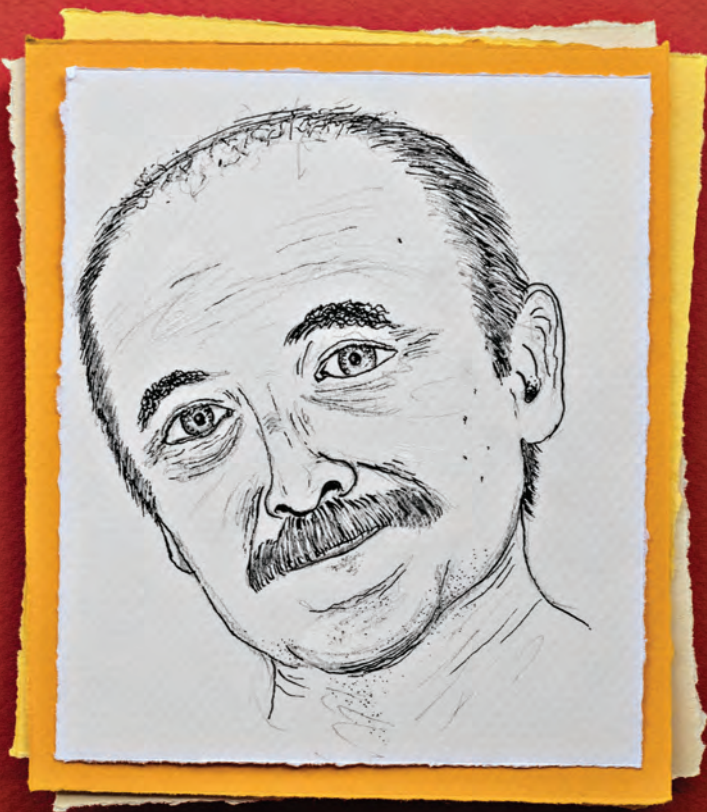


ILUSTRAÇÃO RICARDO DAVINO

FERNANDO HERNÁNDEZ

A BUSCA DA OUSADIA NA EDUCAÇÃO

Cooperação docente e discente, indagação constante e diálogo permanente para que os alunos aprendam a aprender por toda a vida são pilares dos projetos de trabalho de Hernández.

POR Cauê Cardoso Polla

AS PROPOSTAS reflexivas do estudioso espanhol Fernando Hernández são radicais. O título de um dos seus trabalhos deixa isso claro: *Transgressão e mudança na educação*. Nessa obra, já clássica, o autor se preocupa em explicar o que são os projetos de trabalho que lhe trouxeram reconhecimento internacional. Embora não seja o pioneiro no uso de projetos nos processos educativos, é a ele e a sua equipe de investigadores que se pode creditar o surgimento de uma perspectiva educativa de projetos de trabalho, ex-

pressão com a qual ele passou a designar o conjunto de suas reflexões.

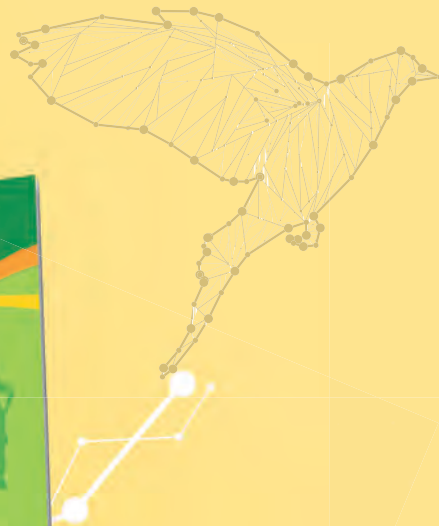
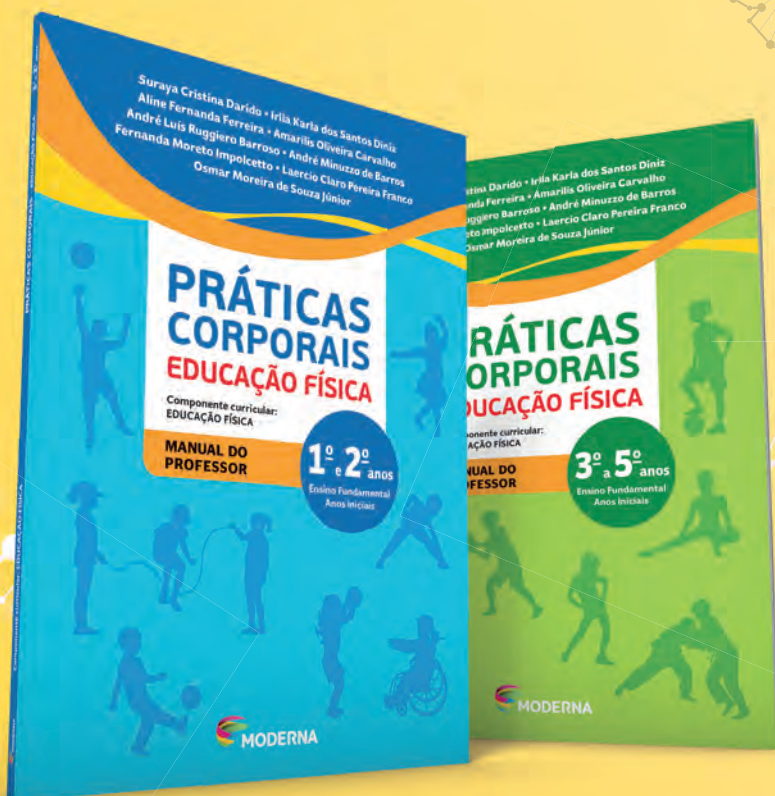
Graduado em psicologia pela Universidade de Barcelona, é também nesta universidade que obtém, em 1985, seu doutoramento, sendo hoje Professor Catedrático do departamento de Artes Visuais e Desenho da Faculdade de Belas Artes. É membro de importantes grupos internacionais de pesquisa. Em 1997, foi professor convidado na Universidade Federal de Minas Gerais, tendo convivido de perto com a realidade educacional

brasileira. A partir deste contato, Hernández deixa claro que suas propostas de trabalho demandam um contexto adequado, seja do ponto de vista material (escolas bem equipadas, com boa estrutura), seja do ponto de vista da estrutura docente (professores com remuneração digna) e também do reconhecimento social que o professor deve ter. Talvez por isso, ainda hoje, a adoção da perspectiva educativa de projetos de trabalho se revele tão difícil em nosso país.

Sua perspectiva para o trabalho educacional se baseia em uma aprendizagem pautada pelo diálogo e pela indagação, isto é, por uma busca incessante de conhecimento não apenas em vista do que já está estabelecido nos livros, mas por um conhecimento que tenha sentido para aqueles que o buscam. O objetivo não é tanto fazer com que os estudantes “recolham conhecimentos”, mas que a partir de suas pesquisas seja desenvolvido um olhar crítico, capaz de – terminado o processo formal de educação – continuarem a aprender.

Hernández enfatiza que os projetos de trabalho não são um método ou fórmula, mas sim percursos exploratórios por um tema-problema no qual alunos e professores trabalhem baseados na cooperação. A partir de uma provocação inicial, como a proposta de uma visita a um museu, diversas questões são levantadas. Um exemplo dado pelo próprio autor foi o caso de uma visita a uma exposição do pintor El Greco, com uma turma do ensino fundamental de uma escola de Barcelona. O projeto durou três meses, e passou pela Geografia, História, Arte e Matemática. O modo indagativo de proceder, com constante pesquisa, pede do professor não uma exibição de seus conhecimentos, como um especialista que já detém o saber, mas de alguém que caminha junto com os alunos no processo de descoberta, mediando e auxiliando nas relações estabelecidas pelos alunos.

Ao propor uma nova perspectiva sobre a educação, Fernando Hernández coloca em xeque métodos e concepções tradicionais, e nos sugere o questionamento contínuo sobre nossas práticas e crenças pedagógicas. ■



PRÁTICAS CORPORAIS EDUCAÇÃO FÍSICA

UMA COLEÇÃO COM FOCO
NA FORMAÇÃO DE VALORES,
ELABORADA POR ESPECIALISTAS
QUE TAMBÉM SÃO PROFESSORES
EM ESCOLAS PÚBLICAS

Conheça nossa nova coleção!

- Valorização do professor de Ed. Física como **agente de transformação social**.
- **Teoria aliada à prática** de modo objetivo e consistente.
- Unidades temáticas com brincadeiras/jogos, esportes, dança, ginástica geral e lutas.
- Adaptação de atividades para alunos com **deficiência física, visual ou auditiva**.
- **Fotos e ilustrações técnicas** das práticas que exigem movimentos corporais específicos.
- Propostas de **avaliação e acompanhamento**.

PARA CONHECER NOSSA OBRA COMPLETA, ACESSE

WWW.MODERNA.COM.BR/PNLD



MODERNA

50

ANOS

*Transformando
a educação
com você*

Sua história faz parte da nossa

Estar ao seu lado é poder contar com quem nos motiva a trilhar novos caminhos e a contribuir para projetos de vida transformadores.



moderna.com.br



0800 17 2002



[/editoramoderna](https://www.facebook.com/editoramoderna)