

Gestão do Currículo na Escola

CADERNO DO GESTOR



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretária da Educação
Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária-Adjunta
Iara Gloria Areias Prado

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Coordenador de Estudos e Normas
Pedagógicas
José Carlos Neves Lopes

Coordenador de Ensino da Região
Metropolitana da Grande São Paulo
José Benedito de Oliveira

Coordenadora de Ensino do Interior
Aparecida Edna de Matos

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE
Fábio Bonini Simões de Lima

EXECUÇÃO

Coordenação Geral
Maria Inês Fini

Concepção
Guiomar Namó de Mello
Lino de Macedo
Luís Carlos de Menezes
Maria Inês Fini
Ruy Berger

GESTÃO

Fundação **Carlos Alberto Vanzolini**

Presidente do Conselho Curador:
Antonio Rafael Namur Muscat

Presidente da Diretoria Executiva:
Mauro Zilbovicius

Diretor de Gestão de Tecnologias
Aplicadas à Educação:
Guilherme Ary Plonski

Coordenadoras Executivas de Projetos:
Beatriz Scavazza e Angela Sprenger

APOIO

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas
Pedagógicas

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da
Educação

Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores

Ghisleine Trigo Silveira

Coordenação de Área para o Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores

Ciências Humanas e suas Tecnologias:
Angela Corrêa da Silva e Paulo Miceli

Ciências da Natureza e suas Tecnologias:
Sonia Salem

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:
Alice Vieira

Matemática:
Nilson José Machado

Autores

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Filosofia: **Adilton Luís Martins e Paulo Miceli**

Geografia: **Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu
Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Célia Corrêa
de Araújo e Sérgio Adas**

História: **Diego López Silva, Glaydson José da
Silva, Mônica Lungov Bugelli, Paulo Miceli e
Raquel dos Santos Funari**

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Biologia: **Felipe Bandoni de Oliveira, Ghisleine
Trigo Silveira, Lucilene Aparecida Esperante Limp,
Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira e
Rodrigo Venturoso Mendes da Silveira**

Ciências: **Cristina Leite, João Carlos Thomaz
Micheletti Neto, Maira Batistoni e Silva, Maria
Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo
Rogério Miranda Correia, Renata Alves Ribeiro,
Ricardo Rech Aguiar e Yassuko Hosoume**

Física: **Ivã Gurgel, Guilherme Brockington, Luís
Paulo de Carvalho Piaszi, Maurício Pietrocola Pinto
de Oliveira e Yassuko Hosoume**

Química: **Denilse Moraes Zambom, Fabio Luiz de
Souza, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isis Valença
de Sousa Santos, Luciane Hiromi Akahoshi,
Maria Eunice Ribeiro Marcondes, Maria Fernanda
Penteado Lamas e Yvone Mussa Esperidião**

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Arte: **Gisa Picosque, Jéssica Mami Makino,
Mirian Celeste Martins e Sayonara Pereira**

Educação Física: **Adalberto dos Santos Souza,
Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches
Neto, Mauro Betti e Sérgio Roberto Silveira**

LEM – Inglês: **Adriana Ranelli Weigel Borges,
Alzira da Silva Shimoura, Livia de Araújo Donnini
Rodrigues e Priscila Mayumi Hayama**

Língua Portuguesa: **Débora Mallet Pezarim
de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José
Luís Marques López Landeira e João Henrique
Nogueira Mateos**

Matemática

Matemática: **Carlos Eduardo de Souza Campos
Granja, José Luiz Pastore Mello, Nilson José
Machado, Roberto Perides Moisés e Walter Spinelli**

Caderno do Gestor

**Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de
Felice Murrie**

Consulta à rede sobre experiências exitosas

Lourdes Athiê e Raquel B. Namó Cury

Equipe de Produção

Coordenação Executiva: **Beatriz Scavazza**

Assessores: **Alex Barros, Beatriz Blay, Denise
Blanes, Eliane Yambanis, Heloisa Amaral Dias
de Oliveira, Luis Márcio Barbosa, Luiza Christov,
Paulo Eduardo Mendes e Vanessa Dias Moretti**

Equipe Editorial

Coordenação Executiva: **Angela Sprenger**

Projeto Editorial: **Zuleika de Felice Murrie**

Edição e Produção Editorial: **Edições Jogo de
Amarelinha, Conexão Editorial, Adesign e Occy
Design (projeto gráfico)**

CTP, Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.
S239c Caderno do professor: gestão do currículo na escola / Secretaria da
Educação; coordenação, **Maria Inês Fini**; elaboração, **Lino de Macedo,
Maria Eliza Fini, Zuleika de Felice Murrie**. - São Paulo : SEE, 2008.
v. 3, il.

ISBN 978-85-7849-041-6

1. Ensino Fundamental 2. Ensino Médio 3. Gestão do currículo I. Fini,
Maria Inês. II. Macedo, Lino de. III. Fini, Maria Eliza. IV. Murrie, Zuleika de
Felice. V. Título.

CDU: 371.214

Caros gestores,

Este ano será um “divisor de águas” para a educação paulista. Começamos o ano com uma proposta curricular organizada e integrada, em que os gestores, terão um papel muito importante.

Caberá a vocês a divulgação e a implantação em suas escolas da Proposta Curricular.

Lembro, também, que a implantação da Proposta Curricular é um passo importante, para que nossas metas de melhoria da qualidade da educação sejam alcançadas.

Por isso, preparamos este material que tem por objetivo subsidiar a ação dos gestores.

Bom trabalho!

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Apresentação | 5 |
| Introdução | 7 |
| 1. Como organizar os planos de aula? | 9 |
| 2. A organização do plano de aulas do Caderno do Professor: análise de caso | 11 |
| 3. Em busca da construção de um projeto interdisciplinar | 21 |
| 4. Dificuldades de aprendizagem e gestão escolar | 27 |
| Fichas | 44 |
| Ficha 1. Sugestões para a organização de plano de aulas | 44 |
| Ficha 2. Quais são as etapas de construção de um projeto escolar de pesquisa? | 46 |
| Ficha 3. Exemplo de relatório de pesquisa | 47 |
| Bibliografia | 53 |
| Anexos | 56 |
| Anexo I – Texto estímulo: a literatura como reflexão | 56 |
| Anexo II – Boas notícias – São Paulo tem a melhor educação de 5ª a 8ª série do Brasil | 58 |
| Anexo III – Em dia com a legislação | 60 |
| Resolução SE 24, de 5-4-2005, que dispõe sobre Escola em Parceria | 60 |
| Resolução SE 40, de 13-5-2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino | 64 |
| Decreto nº 53.037, de 28 de maio de 2008 | 69 |

APRESENTAÇÃO

Prezados Professores Coordenadores,

O volume 3 do Caderno do Gestor continuará a enfatizar a gestão do planejamento como forma de criar uma identidade para a sua escola.

Nos volumes anteriores, priorizamos os procedimentos para a construção da Proposta Pedagógica da escola, com ênfase na implantação da Proposta Curricular e na organização dos processos de avaliação.

Neste volume, o foco será a análise e construção de planos de aula, aqueles que são aplicados no cotidiano de sala de aula e que caracterizam as necessidades de aprendizagem de cada escola e classe. Também, incluímos uma reflexão sobre dificuldades de aprendizagem – um problema comum a todas as escolas.

Com certeza, na construção da Proposta Pedagógica da sua escola, já estão indicados, em linhas gerais, os planos anuais e bimestrais das disciplinas. Entretanto, é na aula propriamente dita que eles são colocados em ação. Os planos de aula são excelentes documentos para organizar as ações e refletir sobre elas, avaliando as possibilidades e os limites dos planos das disciplinas.

Os planos de aula são muito particulares, mas isso não significa que estejam separados das Propostas Curriculares e dos conteúdos das disciplinas. Assim, a intersecção entre eles é o foco que nos une – sistema e escola – em busca de um mesmo objetivo: a melhoria da educação oferecida nas escolas públicas estaduais.

Antes de iniciar toda e qualquer ação, devemos estar motivados, receptivos e dispostos a realizá-la. O plano de aula é muito mais que um ato burocrático a ser repetido como ritual em todo início de ano, ele faz parte de um planejamento contínuo que nunca se esgota. Reflete uma prática singular que expressa a nossa postura pedagógica em relação a um conjunto de alunos reais, situados em determinado espaço e tempo concretos.

Dentro do espaço escolar, por maiores que sejam as diferenças, é necessário que todos tenham os propósitos comuns da educação bem esclarecidos, para que se organizem em função deles. Devemos constantemente refletir sobre aquilo que queremos e podemos fazer. O plano de aula revela as necessidades e a superação de problemas específicos de aprendizagem. Daí, termos incluído neste volume o tema dificuldades de aprendizagem.

A criação de planos de aula contribui para o desenvolvimento da identidade da escola. É a Proposta Pedagógica posta em ação. É o começo da realização de um desejo que se transforma em ação. Só o tempo e a avaliação consecutiva dirão o que de fato conseguimos realizar.

As HTPCs devem servir para os professores refletirem sobre suas ações efetivas de sala de aula – o ponto de partida das ações (planos) e pontos de chegada (aprendizagens) em determinados espaços e tempos –, quais metas foram conquistadas e quais ainda restam conquistar, apresentando os sucessos e compartilhando os problemas, sob a sua regência.

O Coordenador Pedagógico é o mediador desse discurso coletivo que fala de práticas reais. Essa é uma forma de começar a construir uma equipe para desenvolver os conteúdos e métodos propostos e, conseqüentemente, a avaliação, em cada disciplina, série e classe, de acordo com os planos previstos na Proposta Pedagógica da escola e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Bom trabalho.

Maria Inês Fini

Coordenadora da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – Ciclo II
e Ensino Médio do Estado de São Paulo

INTRODUÇÃO

A Proposta Pedagógica de sua escola continua sendo o foco da nossa discussão. As reflexões que aqui serão desenvolvidas visam a ajudá-lo a colocá-la em ação.

No âmbito da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a Proposta Pedagógica da escola significa, antes de tudo, uma posição política assumida de garantir o direito de todos a uma educação escolar de qualidade.

Os eixos da Proposta Curricular se traduzem em processos ativos de ensino-aprendizagem que se expressam nas Propostas Curriculares das disciplinas e nas Situações de Aprendizagem indicadas nos Cadernos do Professor em que o aluno – sujeito de sua aprendizagem – observa, pesquisa, experimenta, reconstrói o conhecimento a partir de sua vivência.

Nos Cadernos anteriores, enfatizamos a reelaboração da Proposta Pedagógica da escola, tendo em vista a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Destacamos a importância do diagnóstico, do planejamento, da definição dos conteúdos de ensino e dos diferentes processos de avaliação, inclusive os de recuperação.

Neste Caderno, o destaque será dado à coordenação do planejamento das aulas pelos professores. Uma vez definidos os planos das disciplinas por séries e bimestres, os professores devem definir os procedimentos de sua aplicação em situações explícitas de aprendizagem em sala de aula.

Os Cadernos do Professor estão organizados nesse sentido. Há a proposição de uma série de estratégias de ensino-aprendizagem

articuladas entre si, de forma que o professor possa organizar suas aulas, tendo em vista atingir os objetivos já definidos nos planos curriculares de séries e bimestres.

Os Cadernos têm por medida de tempo a previsão por aula. Aula deve ser entendida como a organização de uma série de estratégias de ensino-aprendizagem em determinado período de tempo. As grades curriculares das escolas são organizadas por aulas. Os professores recebem seu salário por aulas atribuídas. Os alunos marcam o tempo escolar por aulas. O sinal indica o início e o término de uma aula. Os alunos que não freqüentarem 75% do total de horas letivas, em um ano escolar, são reprovados (LDB nº 9.394/96, Art. 24, inciso VI).

Por exemplo, se a disciplina de Geografia, na grade curricular da 6ª série, tem duas aulas por semana e o ano letivo é previsto para 40 semanas, o professor de Geografia terá 80 aulas no ano para desenvolver sua proposta. Muitos professores de Geografia consideram que é pouco. Entretanto, se forem atribuídas mais aulas para Geografia, há que necessariamente se reduzir aulas de outras disciplinas para a composição da grade curricular.

Essa reflexão em um sistema que organiza seu currículo por aulas é muito importante. Primeiro, porque cada aula deve ter sua potencialidade máxima de aprendizagem; segundo, o controle da improvisação da aula é uma condição vital para se organizar o processo de ensino-aprendizagem; terceiro, a sistematização e a seqüência das aulas devem ser cuidadosamente planejadas de forma a respeitar o tempo de aprendizagem do aluno e atender aos objetivos previstos.

Os Cadernos do Professor fazem isso com muito critério. Alguns livros didáticos apresentam também essa organização. Mas é de responsabilidade da escola e de seus professores a organização final dos planos de aulas por disciplinas e séries. A prática é muito comum em algumas escolas em que os planos de aula dos professores são analisados e acompanhados, semanalmente, pelos coordenadores pedagógicos com a finalidade de maximizar a aprendizagem do aluno.

É, também, no transcorrer das aulas que surgem as dificuldades de aprendizagem dos alunos para assimilar determinados conhecimentos ou os problemas relacionais

(professor-aluno) e comportamentais. Neste Caderno, incluímos notas sobre o tema.

Mais uma vez, procuramos produzir um documento prático, para ajudar o Coordenador a articular as ações pedagógicas de sua escola, observando os fatos, compreendendo-os e propondo intervenções para sua solução.

Esse espírito de colaboração do sistema com suas escolas é o princípio político da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que se traduz em ações propositivas, como os projetos de recuperação e os Cadernos do Professor das disciplinas, séries e bimestres, entre outros.

O que diz a legislação...

Art. 2º O ensino fundamental terá sua organização curricular estruturada em oito séries, desenvolvida em regime de progressão continuada e constituída por dois ciclos:

I – ciclo I, correspondendo ao ensino da 1ª à 4ª séries;

II – ciclo II, correspondendo ao ensino da 5ª à 8ª séries.

§1º No ciclo I do ensino fundamental, de que trata o Anexo I desta resolução, deverá ser assegurada a seguinte carga horária:

1 – em unidades escolares com até dois turnos diários, com 25 (vinte e cinco) aulas semanais, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.000 aulas anuais;

2 – em unidades escolares, com três turnos diurnos, com calendário específico e semana de 06 (seis) dias letivos, com 24 (vinte e quatro) aulas semanais, com a duração de 50 minutos cada, totalizando 960 aulas anuais;

§ 2º No ciclo II deverá ser assegurada a seguinte carga horária:

1 – no período diurno, em unidades escolares com até dois turnos diurnos, 27 (vinte e sete) aulas semanais, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.080 aulas anuais, objeto do Anexo II;

2 – no período noturno, em unidades escolares com três turnos diurnos, com calendário específico e semana de 06 (seis) dias letivos, 24 (vinte e quatro) aulas semanais com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 960 aulas anuais, objeto do Anexo III;

3 – no período noturno, com 27 (vinte e sete) aulas semanais, com a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos cada, totalizando 1.080 aulas anuais, sendo que Educação Física será ministrada fora do horário regular de aulas, conforme Anexo II.

Resolução nº 92, de 19 de dezembro de 2007, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais.

1. COMO ORGANIZAR OS PLANOS DE AULA?

Os planos de aula são roteiros para caminhar em um determinado sentido, no nosso caso, prever o processo de ensino-aprendizagem em uma medida especificada de tempo e espaço (classes). O calendário escolar é organizado por ano letivo e nele há outra medida de tempo: os bimestres. Os planos de aula podem ser organizados por bimestres, como nos Cadernos do Professor. Nos casos específicos das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, que têm um número expressivo de aulas, os planos também podem ser organizados por mês. Mas, de forma geral, os planos de aula medem o tempo pelo número de aulas que serão efetivamente ministradas em uma determinada classe.

Entretanto, os planos de aula devem também considerar as medidas de tempo para as atividades de estudo do aluno fora de sala de aula (lições de casa), como exercícios, pesquisas, leituras, redações, estudos para as situações de avaliação etc.

Vamos observar um exemplo: se no calendário curricular o aluno tem 29 aulas semanais presenciais (considerando-se aqui as aulas de educação física) e cada professor de disciplina considerar a necessidade de mais duas horas semanais de estudo fora de sala de aula, o aluno que está no Ensino Fundamental (Ciclo 2) deverá estudar por semana, no total, 45 horas (oito disciplinas), e, no Ensino Médio, 51 horas (onze disciplinas).

O Coordenador deve estar atento para essa disponibilidade de tempo de estudo do aluno, principalmente no período noturno, e debater com os professores essa equação pedagógica e sua viabilidade.

O planejamento organizado sob forma de planos de aula ajuda muito o Coordenador, os

professores, os alunos e seus pais no controle do tempo da aprendizagem.

Ao organizar os planos de aulas, os professores podem controlar o tempo previsto do processo de ensino-aprendizagem, definindo os conteúdos (conhecimentos, habilidades, atitudes), as estratégias de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos necessários (mapas, livros, jogos, cartazes etc.), os momentos de avaliação.

Ao conhecer os planos de aulas de seus professores, os alunos podem se organizar, sabendo o que acontecerá em cada aula, quais são os materiais que necessitam trazer, quais são seus trabalhos diários, quais são os momentos de avaliação que precisam de estudo anterior etc.

Com o conhecimento dos planos de aulas, os pais podem acompanhar as ações previstas pela escola, exigir a organização dos trabalhos indicados para os filhos, evitar ausências etc.

A partir da análise dos planos de aulas, o Coordenador pode acompanhar as ações previstas pelos professores, ajustando os planos às condições reais dos alunos e orientando os professores.

Os planos de aula podem trazer muitas informações para discussão em HTPC, maximizando o tempo desses encontros pedagógicos. Os professores podem socializar questões, como:

- ▶ As dificuldades encontradas para a aplicação do plano em determinadas classes.
- ▶ Os recursos didáticos necessários e pouco disponíveis na escola.
- ▶ O pouco ou muito tempo previsto para a aprendizagem de determinado conteúdo.

- ▶ As dificuldades de aprendizagem de determinados alunos.
- ▶ Os problemas de relacionamento aluno-professor e professor-aluno.
- ▶ A necessidade de apoio pedagógico.
- ▶ A redefinição dos conteúdos ou habilidades, para atender ao número de aulas previstas.
- ▶ A redefinição das atividades previstas para serem realizadas fora de sala de aula.
- ▶ A redefinição das estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas e dos recursos didáticos.
- ▶ A redefinição das formas e dos processos de avaliação.
- ▶ A redefinição dos planos já construídos para resolver os problemas encontrados.

Sugestão

Coordenador, fique atento para não burocratizar a proposta de organização dos planos de aula pelos professores. Antes de tudo, o plano de aula tem uma função imediata de levar o professor a pensar o que fará em sala de aula, em um determinado espaço de tempo e, depois de aplicado, a pensar se o que foi feito deu certo, quais foram os problemas encontrados e o que fará para superá-los.

Sugerimos que, durante as HTPCs, aconteçam momentos de planejamento (“o que farei esta semana, quinzena ou mês”) e de exposição (“o que eu fiz na semana, quinzena ou mês”).

Se os professores devem entregar por escrito esses registros (planos e análises posteriores), é uma decisão a ser tomada em equipe. A princípio, seria positivo, mas deve-se tomar cuidado com a exigência. Uma vez entregues os registros, você deverá analisá-los. Você tem condições?

O importante mesmo é o planejamento e o diálogo entre os professores. As trocas de experiências sobre as Situações de Aprendizagem aplicadas e seus resultados, que ajudam em muito a capacitação em serviço. Os professores criativos podem sugerir estratégias interessantes para o grupo. Valorize essas vozes.

Decida com seu grupo a forma de fazer o registro dos planos de aula e como informá-los para os alunos. Lembre-se sempre dos modelos propostos nos Cadernos do Professor de disciplina, série e bimestre.

Na Ficha 1, em anexo, há propostas para organizar o registro. Você poderá propô-las ou modificá-las. Consulte sua equipe!

2. A ORGANIZAÇÃO DO PLANO DE AULAS DO CADERNO DO PROFESSOR: ANÁLISE DE CASO

Vamos comentar um exemplo de organização de plano de aulas proposto para a 3ª série

do Ensino Médio, no Caderno do Professor de Geografia, 1º bimestre, página 14.

Tempo previsto: 3 aulas.

Conhecimentos priorizados: o espaço mundial pode ser dividido e classificado com o uso de vários critérios, portanto, visto sob perspectivas diferentes. Interpretá-lo depende da escolha de caminhos e modelos de análise adequados e que possam servir de orientação de acordo com o propósito que pretendemos atingir.

Daí resulta o foco, nesta Situação de Aprendizagem, no tema regionalização, no qual são propostas estratégias didáticas que permitam aos alunos compreender ao menos duas noções fundamentais:

a) Regionalizar um determinado espaço geográfico significa dividir ou agrupar suas partes e regiões de acordo com características comuns.

b) Qualquer regionalização é apenas parcialmente verdadeira, pois quem agrupa ou reúne suas partes o faz de acordo com um interesse específico.

Esse conteúdo é problematizado recorrendo-se à leitura, interpretação e comparação de mapas distintos, demonstrando-se como as opções de regionalização do espaço mundial não devem ser vistas como certas ou erradas, mas de acordo com a sua intencionalidade, pois atendem a interesses específicos, assim como quanto à sua parcialidade, já que são produzidas para atender a determinados fins.

Competências e habilidades: estabelecer a diferenciação entre critérios de regionalização; desenvolver habilidades de leitura e produção de textos contínuos (narrativas, textos expositivos e descritivos) e descontínuos (leitura e interpretação de mapas); ler e interpretar mapas para extrair informações que lhes permitam identificar singularidades e distinções acerca da regionalização do espaço mundial; identificar dados, representações e informações encontradas em cartas e mapas para comparar as diferentes perspectivas de compreensão do espaço mundial, geralmente complementares.

Estratégias: leitura, interpretação e comparação de mapas; aula expositiva dialogada; leitura e fichamento de textos no material didático adotado; pesquisa coletiva em jornais, revistas e *sites* da internet; colagem e comentário de mapas; mural.

Recursos: projeção de imagens (mapas); material didático adotado.

Avaliação: entrega dos fichamentos de textos, apresentação do mural e participação nas discussões.

Inicialmente, na elaboração do plano, foi definido um recorte de um tema – *Regionalização do espaço mundial* – que está em sintonia com os conteúdos previstos para o bimestre e a série na Proposta Curricular de Geografia.

Para desenvolver esse recorte do tema, foram previstas três aulas. As competências e habilidades a serem desenvolvidas nesse período também estão definidas, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos e os processos de avaliação.

Analisando o roteiro de aplicação das aulas, notamos a proposição de uma sondagem inicial a ser realizada pelo professor para aferir o conhecimento do aluno sobre o tema (Aula 1).

Essa proposta pedagógica de sempre observar o que o aluno sabe sobre o tema que será introduzido é muito significativa para direcionar as ações do professor. Por meio dessa prática, ele poderá prever os problemas que poderão surgir no espaço de tempo previsto para a aprendizagem do tema e redirecionar as ações ainda no processo.

No geral, esse diagnóstico pode apontar três fatores: o tema já é de domínio dos alunos, portanto, há necessidade de aprofundá-lo; o tema está muito aquém do domínio dos alunos, portanto, há necessidade da retomada de outros temas que lhe dão suporte antes de introduzi-lo; o tema está adequado ao previsto.

No roteiro em questão para a Aula 1, a proposta indica a projeção de imagens de três mapas (recurso didático necessário para a realização da aula, porque os mapas são também o próprio conteúdo da aula) e a discussão de determinadas perguntas para uma análise prévia dos alunos. As respostas dos alunos devem ser registradas por escrito em seu caderno. As perguntas propostas são as seguintes (p. 15):

a) No mapa da Figura 1, a divisão por continentes representa adequadamente a atual regionalização do mundo? Ou seja, por intermédio de sua leitura, podemos compreender melhor o mundo em que vivemos? Justifique e apresente o critério no qual foi baseada a elaboração desse mapa.

b) E no mapa da Figura 3? Qual foi o critério escolhido que permitiu selecionar o tema nele representado? Comparando esse mapa com os das Figuras 1 e 2, pode-se afirmar que possuem o mesmo critério para a seleção dos aspectos retratados?

c) Que outras possibilidades ou tipos de divisão regional do mundo você conhece? Cite e faça uma lista em seu caderno.

Diríamos que o plano da Aula 1 está organizado para a aplicação. Entretanto, para colocá-lo em ação, o professor precisa preparar-se. O primeiro passo é reproduzir os recursos didáticos previstos (os mapas apropriados para a Situação de Aprendizagem proposta); o segundo, é rever o tema em manuais teóricos que versam sobre ele; o terceiro, é decidir de que forma irá conduzir o processo.

O processo ocorreria da mesma forma, se o professor fosse utilizar o livro didático. Mesmo que for aplicar aulas já formuladas, ele precisará estar preparado para ministrá-las.

Se o professor desejar criar uma aula inédita, diferente das propostas no Caderno ou no livro didático, ele precisa planejar a seqüência didática que irá aplicar.

Independentemente do caminho que o professor pretenda seguir, ele sempre precisa preparar sua aula com antecedência. Os materiais didáticos subsidiam a prática de sala de aula, mas jamais substituem a função ativa do professor.

Observe que, para ministrar a aula proposta no Caderno, o professor deve ter os mapas disponíveis para a apresentação aos alunos e um

bom conhecimento teórico sobre o tema para direcionar a aprendizagem.

Aqui vale uma nota sobre o roteiro das perguntas propostas para as respostas dos alunos. Cabe ao professor decidir se vai registrá-las no quadro de giz ou se vai ditá-las. Outra decisão a ser tomada é como os alunos responderão às perguntas e quanto tempo terão para respondê-las, antes de o professor iniciar o debate sobre as respostas dadas.

2.1 Uma nota sobre a estratégia de ensino-aprendizagem utilizada: estudo dirigido

Ainda sobre as questões indicadas para os alunos, na Situação de Aprendizagem proposta, devemos analisar sua constituição. Podemos dizer que as questões estão organizadas sob forma de um roteiro com instruções e orientações dirigidas para o aluno ler, observar e compreender aspectos específicos em mapas.

A forma como as perguntas estão dirigidas é intencional. Elas não são aleatórias, mas intencionalmente constituídas de forma que o aluno mobilize operações cognitivas associadas aos conteúdos propostos. Jean Piaget denomina essas ações de “tarefas operatórias”, porque ativam

operações mentais em um determinado contexto (no caso leitura e compreensão de mapas).

Retomando as perguntas citadas no roteiro, verificamos que elas indicam determinadas tarefas operatórias como: (a) julgar (avaliar), provar (justificar ou defender um ponto de vista); (b) analisar (decompor os elementos), reunir (recompor os elementos), comparar (identificar semelhanças e diferenças); (c) interpretar e sintetizar.

A organização do roteiro sob forma de tarefas operatórias busca ativar operações cognitivas para integrar e transferir os conhecimentos anteriores (disciplinares ou de mundo) aos conhecimentos novos propostos, priorizando atividades mentais interiorizadas que precedem e sucedem a reflexão.

Há uma condução pedagógica do pensamento do aluno sobre o conhecimento proposto, tendo em vista a sua aquisição. Isto é, além da proposta da aprendizagem do conteúdo, há uma proposta de se aprender a pensar aquele conteúdo no âmbito da Geografia.

Essa postura pedagógica considera a importância da escola em construir um pensamento reflexivo sobre os fatos ou fenômenos observados. A proposta dessa aula de Geografia é um exemplo claro do aprender a pensar o tema.

Sugestão

É muito comum a proposição de roteiros dirigidos para a aplicação em sala de aula. Durante a HTPC, analise com os professores a organização e adequação de alguns roteiros dirigidos previstos em livros didáticos ou em outros Cadernos do Professor, verificando:

- ▶ Quais tarefas operatórias estão propostas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas?
- ▶ As tarefas operatórias são diversificadas e desenvolvem diferentes habilidades cognitivas?
- ▶ As tarefas operatórias estão organizadas (em uma seqüência adequada) de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos?
- ▶ As instruções e orientações contidas nessas tarefas (enunciados das questões) são compreensíveis para os alunos (considerando a faixa etária, a classe e a série que os alunos freqüentam)?
- ▶ O tempo proposto para o desenvolvimento dessas tarefas é suficiente e adequado?

No Projeto de Recuperação (exemplar do Jornal do Aluno do Ensino Médio), há uma atividade de Língua Portuguesa que ensina os alunos a res-

ponder adequadamente aos roteiros de questões dirigidas. Vamos retomá-la, em outra perspectiva, como exemplo para o tema estudo dirigido?

Seguindo instruções escolares... um, dois, três, avante!

Um dos gêneros escolares mais comuns são as instruções: Faça isso! Resolva aquilo! A todo momento, entramos em contato com verbos-comando, ou seja, verbos (normalmente no imperativo) que solicitam uma ação de nossa parte.

Cada verbo-comando tem uma função específica. Não podem ser confundidos. Imagine o que ocorreria se a namorada dissesse para o seu amor: “Beije-me” e ele lhe desse um beliscão! Decididamente não é a mesma coisa! Também não são a mesma coisa os comandos *Justifique*, *Compare* e *Defina*.

Mas qual é a diferença mesmo?

A seguir, temos uma tabela com as definições e os procedimentos que devem ser adotados pelos principais verbos-comando que serão utilizados na sua vida escolar no Ensino Médio.

| Verbos-comando | Procedimentos |
|---------------------|---|
| Analise | Identificar os componentes ou elementos fundamentais de alguma idéia, teoria, processo ou fato que está sendo examinado. |
| Critique | Examinar, a partir de um determinado critério especificado, alguma idéia, noção ou entendimento, procurando compreender as qualidades e/ou defeitos. Não se trata apenas de levantar os aspectos negativos do que se está observando. |
| Justifique/Explique | Fazer entender a veracidade (ou não) de alguma idéia, teoria, processo ou fato por meio de elementos ou argumentos nos quais se possam acreditar. |
| Transcreva | Copiar um trecho de algum texto sem qualquer tipo de modificação. A resposta é recortada, utilizando-se sinais adequados, como as aspas. |
| Compare | Examinar, ao mesmo tempo, as particularidades de duas ou mais idéias, fatos, ocorrências, teorias ou processos. Por vezes, subentende-se que a pessoa irá também identificar essas particularidades. |
| Defina | Apresentar com rigor as características ou particularidades de algum fato, idéia, teoria, processo ou ocorrência. |
| Destaque | Separar, dentro de um texto, uma ou mais informações, idéias ou conceitos considerados relevantes a partir de um determinado referencial. |
| Cite | Apontar ou listar fatos, idéias, ocorrências ou características de algum fato, idéia, teoria, processo ou ocorrência. Também pode se referir a mencionar o pensamento de outra pessoa. |

2.2 Uma nota sobre a estratégia de ensino-aprendizagem utilizada: resolução de problemas

Seguindo na nossa análise do Caderno de Geografia, após a proposta de aula estudo dirigido, denominada *Etapa prévia*, observamos outra proposta (Aula 2) para desenvolvimento do tema, denominada Etapa 1, com o título *Problematização e aula expositiva dialogada* (p. 16), o texto do Caderno diz:

Nesta etapa, sugere-se a identificação de um problema a partir do tema proposto. Transposta a fase prévia de contato com os mapas, pode-se problematizar o tema ou assunto que se deseja tratar, tomando-os como ponto de partida: as várias formas de regionalização do mundo atual decorrem de diferentes critérios utilizados. Isso implica discutir, essencialmente, distintas maneiras de ver e compreender o espaço mundial, uma vez que cada mapa, como instrumento de comunicação e de conhecimento, nos permite relacionar informações e delas tirarmos conclusões com base nos fatos mapeados.

Essas considerações direcionadas aos professores e o desenvolvimento da proposta que se segue são um excelente exemplo daquilo que denominamos estratégias de ensino-aprendizagem pautadas em resolução de problemas.

Resolver problemas em situação escolar pressupõe problematizar os fatos ou fenômenos observados, formulando hipóteses sobre suas causas, com base em teorias e paradigmas da ciência estabelecida, para então emitir conclusões autorizadas. Observem o uso intencional do plural na definição.

Os alunos devem conhecer as diferentes teorias que procuram explicar os fatos ou fenômenos naturais e sociais. A escola não pode passar a impressão de que existe apenas uma explicação ou apenas uma resposta definitiva para um determinado problema. Há muitas respostas e, provavelmente, para cada uma delas surge um novo

problema com muitas respostas. Por meio desse processo, ensinamos os alunos a adquirir uma atitude científica diante dos fatos ou fenômenos observados – estimulando a dúvida metódica e a análise crítica –, gerando, assim, a experiência e a curiosidade da descoberta (aprender a aprender).

A problematização, em situação escolar, desenvolve a competência de procurar caminhos para explicar o mundo e de reconhecer a beleza do pensamento científico, que nunca está satisfeito com as explicações que ele mesmo cria. O pensamento científico é essencialmente divergente, criativo e crítico.

Por isso, a proposta do Caderno incentiva o professor a problematizar o tema a partir de determinada situação, para que os alunos proponham uma solução adequada, utilizando os conhecimentos da área de que dispõem ou buscando outros conhecimentos (por meio de pesquisas, por exemplo) que possam sustentar suas conclusões.

Entretanto, cabe ao professor a escolha da situação-problema que desafie e estimule a participação do aluno para resolvê-la. O problema proposto deve ser de possível resolução pela classe e série, adequado ao atual estágio de conhecimento dos alunos e significativo para a sua experiência pessoal (contexto do problema e vivência do problema).

Quando essa estratégia de ensino-aprendizagem é aplicada, as tarefas operatórias a ser desenvolvidas (competências e habilidades) são os grandes campos de aquisição, como: saber coletar e organizar os dados, comparar informações, elaborar e selecionar hipóteses, construir uma argumentação consistente para defender um ponto de vista e elaborar propostas objetivas para solucionar o problema. Não é por acaso que, no Caderno, para essa Situação de Aprendizagem em Geografia, são propostas as seguintes formas de avaliação: entrega dos fichamentos dos textos, apresentação do mural e participação nas discussões.

As competências que se espera desenvolver estão de acordo com a metodologia de resolução de problemas proposta, diz o texto (p. 14):

[...] são propostas estratégias didáticas que permitam aos alunos compreender duas noções fundamentais:

a) Regionalizar um determinado espaço geográfico significa dividir ou agrupar suas partes e regiões de acordo com características comuns.

b) Qualquer regionalização é apenas parcialmente verdadeira, pois quem agrupa ou reúne suas partes o faz de acordo com um interesse específico.

As expectativas de aprendizagem descritas em Geografia consideram mais importante o ensino focado na aquisição de procedimentos e atitudes perante o tema apresentado do que a aceitação irrestrita de sua verdade no âmbito da área. O conhecimento é problematizado pelo seu caráter histórico, abstrato, simbólico, representativo. A postura pedagógica incentiva a problematização e compreensão das visões e divisões que permitem ao aluno analisar o diálogo que os conhecimentos travam entre si em diferentes campos do saber.

A problematização dos conhecimentos como eixo pedagógico da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Vale a pena debater com seus professores a postura pedagógica assumida no texto introdutório da Proposta Curricular, que se traduz na indicação de um projeto didático para todas as disciplinas.

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Elas pressupõem um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento, dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial.

Esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade, ao longo de sua história e de sua geografia, e dos saberes locais. Tal síntese é uma das condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar.

Outro elemento relevante hoje para pensarmos o conteúdo e o sentido da escola é a complexidade da ambiência cultural, das dimensões sociais, econômicas e políticas, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. Apropriar-se ou não desses conhecimentos pode ser um instrumento da ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão.

O currículo que dá conteúdo e sentido à escola precisa levar em conta esses elementos. Por isso, esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

2.3 Uma nota sobre a estratégia de ensino-aprendizagem utilizada: aula expositiva dialogada

Ainda na Aula 1, o Caderno propõe outra estratégia de ensino-aprendizagem, denominada aula expositiva dialogada, intimamente relacionada à resolução do problema proposto.

Ao analisar as páginas 16 a 19, identificamos que a aula expositiva dialogada proposta está relacionada a uma estratégia de problematização do tema (o espaço mundial) e à sua representação variável em diferentes mapas, de acordo com o ponto de observação de seus autores.

O papel do professor nessa aula é estimular os alunos a participar ativamente na compreensão do tema, dialogando com a classe, trazendo o problema para a situação de sala de aula, fazendo perguntas instigantes, levantando hipóteses, respondendo a dúvidas.

Com o apoio de recursos didáticos específicos (diferentes mapas), o professor organiza coletivamente a reflexão sobre o tema em uma sequência didática em função do tempo disponível, socializando o saber da ciência Geografia com o foco no contexto de sala de aula.

Diferentemente da aula expositiva clássica, o tema é apresentado em diálogo com os outros temas já estudados em Geografia, recuperando princípios e conceitos amplos relacionados às informações e aos exemplos particulares, com a finalidade de construir uma argumentação consistente sobre os fatos apresentados.

O professor faz perguntas e espera que os alunos se posicionem em relação a elas. Esclarece as dúvidas e solicita exemplos, fala com uma linguagem de área adequada ao nível de conhecimento da classe, utiliza termos novos e explicita seus significados.

Só a experiência didática nos permite ministrar uma aula expositiva adequada, pois precisamos saber de antemão quando podemos dizer o que e para quem e, principalmente, como vamos dizer, para atrair a atenção dos alunos e conduzir a aprendizagem pretendida.

A aula expositiva, mais do que qualquer outra estratégia adotada, não pode ser improvisada, pois ela exige domínio total do tema que será apresentado, objetividade para não se perder em subtemas tangenciais, seleção de exemplos próximos do interesse dos alunos, organização do tempo previsto e muita sensibilidade no uso da linguagem de comunicação para diferentes públicos e na condução da aula propriamente dita, para manter a motivação da classe como um todo na exposição.

De todos os problemas encontrados em observações de aulas expositivas, podemos dizer que alguns são inaceitáveis, como:

1. O expositor não tem domínio sobre o tema que está expondo ou não se preparou para expô-lo.
2. O expositor fala para si mesmo em uma linguagem que só ele entende.
3. O expositor não sabe controlar o tempo da exposição.

4. O expositor formula perguntas ou apresenta exemplos impróprios para o nível de conhecimento de seu público ou formula perguntas que têm uma única resposta.

5. O expositor não compreende as perguntas e argumentos do público e usa sua autoridade

temporária para calar as vozes que procuram o diálogo.

6. O expositor não tem sensibilidade para identificar e superar as resistências de seu público, como falta de atenção, conversas paralelas, formulação de perguntas que fogem do tema etc.

Sugestão

Sabemos que é difícil para o Coordenador solicitar aos professores uma licença para assistir às suas aulas. Ainda há muitas restrições dos professores em relação à presença de outros ouvintes durante as aulas.

Talvez, você, como Coordenador, possa preparar uma aula expositiva e ministrá-la aos alunos de uma classe, convidando os professores a assisti-la, e depois propor que os professores façam uma análise crítica da sua aula, com base em um roteiro de observação.

Outra possibilidade é assistir a um vídeo já gravado de uma aula expositiva e analisá-lo com seus professores.

2.4 Uma nota sobre a estratégia de ensino-aprendizagem utilizada: projetos escolares de pesquisa

Para finalizar a seqüência didática de Geografia, na Etapa 2 (Aula 3), propõe-se uma pesquisa coletiva sobre o tema em questão. Diz o texto do Caderno (p. 19):

Após ter explicado e debatido as questões sugeridas, com base no material adotado, selecione capítulos e trechos a serem lidos sobre regionalização do espaço mundial, países do Norte e do Sul, globalização e blocos econômicos. Peça aos alunos que realizem fichamentos em seus cadernos sobre os trechos lidos, incorporando também os elementos que foram levantados durante as aulas expositivas e as discussões em sala de aula.

Posteriormente, propomos a formação de duplas ou grupos de alunos para que sejam fornecidas orientações sobre uma pesquisa coletiva que, depois de concluída, deverá ser socializada.

Há nessa proposta de aula uma mudança significativa em relação às aulas anteriores: novos recursos didáticos são introduzidos (livros, revistas, jornais, cartolinas); indicação de leituras e fichamentos; proposição de uso de tempos e espaços diferenciados (consultas a enciclopédias, publicações e sites da internet); organização da classe em duplas ou grupos etc.

Há um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem que transpõe o espaço e o tempo da sala de aula, mas que está efetivamente alocado dentro do currículo. Pressupõem-se, nessa aula, pelo menos outras duas horas de estudo do aluno fora de sala de aula para realizar pesquisas, leituras, fichamentos, discutir em grupo, organizar o produto final solicitado.

Os projetos escolares de pesquisa se caracterizam por uma metodologia própria, ou seja, a proposição de uma situação-problema que gera atividades desafiadoras, para que o sujeito-aluno participe de sua resolução, mobilizan-

do os conteúdos (das disciplinas curriculares) e os esquemas cognitivos (observar, identificar, diferenciar, classificar, analisar, avaliar etc.), com a orientação de um professor.

Os projetos escolares de pesquisas são ações didáticas que, em sua essência, destacam fundamentalmente a participação do aluno em busca da superação do ensino de respostas prontas e exposições dogmáticas.

A participação do aluno nesse tipo de trabalho é essencial, mas a decisão de elaborar um projeto, na maioria das vezes, parte do professor. Quando a proposta de projeto parte dos alunos, cabe, de qualquer forma, ao professor a decisão de organizar e orientar as ações que deverão ser realizadas.

O trabalho escolar por **projetos** tem sido apresentado, na literatura pedagógica, como uma forma de organização do processo de ensino-aprendizagem mais próxima ao universo cultural do aluno, uma vez que busca contextualizar o conhecimento escolar, aproximando-o de questões de interesse do aluno, com a finalidade de motivá-lo para o estudo.

O planejamento desses projetos envolve um trabalho pedagógico muito complexo, que vai desde encontrar esses pressupostos “centros de interesse” até a avaliação das aprendizagens que são geradas pela introdução dessa prática.

A metodologia de trabalho com projetos escolares se aproxima da metodologia da pesquisa, pois exige necessariamente um questionamento (uma pergunta) que dá origem a uma série de eventos (pesquisas), que geram um produto – individual ou coletivo – único, criativo, personalizado.

O que caracteriza o projeto é a definição de um problema específico que pode motivar o aluno a desenvolver determinadas ações de

aprendizagem de conteúdos escolares relacionados a interesses pessoais ou a práticas locais. Os projetos incluem várias práticas de ensino-aprendizagem, como estudos dirigidos, aulas expositivas, pesquisas e registros individuais ou em grupos etc.

Para se envolver em um projeto, o aluno deverá possuir algum conhecimento prévio sobre o tema proposto e esquemas cognitivos possíveis de serem mobilizados, no decorrer do projeto, proporcionando uma aprendizagem significativa.

Além disso, o aluno precisa ter tempo disponível para realizar as tarefas propostas, além do período em sala de aula.

As vantagens da introdução desse tipo de estratégia de ensino-aprendizagem são apresentadas, na literatura pedagógica, pelos seguintes fatores: o nível de envolvimento do aluno na aprendizagem dos conteúdos, o desenvolvimento de esquemas de resolução de problemas e de criatividade e a participação grupal.

O trabalho em grupo favorece o aprofundamento das questões da pesquisa, mas também exige uma relação colaborativa e responsável entre as pessoas, para evitar atrasos e sobrecarga de trabalho de um dos componentes do grupo. Se os alunos não têm tempo e espaço apropriado para as reuniões, a proposta individual de pesquisa é mais indicada. Fazer pesquisa é mais do que juntar pedaços de textos.

A aplicação do projeto demanda um relatório sobre as ações realizadas e uma reflexão crítica. Esse é outro ponto importante na escolha da aplicação dessa estratégia. Os produtos de pesquisa, na maior parte das vezes, são relatórios com muitas laudas escritas que precisam de leitura e correção do professor. Será que o professor tem disponibilidade para corrigi-los e comentá-los?

Sugestão

Procure fazer um levantamento com os professores sobre quais projetos escolares de pesquisa estão desenvolvendo e quais pretendem desenvolver.

Durante a HTPC, discuta com a equipe as seguintes questões:

1. Quais projetos escolares de pesquisa estão sendo realizados nas classes?
2. Como foram encaminhados esses projetos?
3. Quais são os objetivos desses projetos?
4. Quais produtos são esperados?
5. Quais desses projetos foram retirados das propostas dos Cadernos do Professor? Quais foram criados pelos professores?

Na Ficha 2, na página 46, apresentamos uma proposta de organização de projeto de pesquisa escolar e, na Ficha 3, na página 47, um exemplo de relatório de um projeto já desenvolvido.

O relatório é produto de uma pesquisa bastante simples que busca recuperar a memória dos professores sobre jogos e brincadeiras. Você poderá organizar uma HTPC para fazer essa pesquisa como uma atividade de integração do grupo.

Nesse dia, leia o conto de Regina Drummond (anexo I, na página 56).

2.5 Um pouco mais de reflexão sobre a metodologia proposta nos Cadernos do Professor

O exemplo citado do Caderno do Professor de Geografia não é único. Todos os Cadernos de séries e bimestres apresentam uma mesma proposta metodológica para cada disciplina, isto é, uma seqüência de procedimentos de ensino-aprendizagem tendo em vista os resultados descritos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Há, portanto, um caminho comum com base em um projeto (Proposta Curricular). Por isso a insistência no uso dos Cadernos em sala de aula, para gerar um diálogo entre os professores das disciplinas.

As estratégias de ensino-aprendizagem estão pautadas em fundamentos comuns, com uma visão interacionista da aprendizagem no ambiente escolar, na necessidade de o aluno experimentar o conhecimento para assimilá-lo, na mobilização de diferentes esquemas operatórios pelos alunos, na problematização do conhecimento,

na adequação dos processos de ensino-aprendizagem para atender aos objetivos previstos etc.

Diferentemente dos livros didáticos adotados pelas escolas, os Cadernos explicitam e exemplificam a proposta metodológica do sistema estadual de ensino para as suas escolas. Assim, o uso dos livros didáticos ou de outras estratégias criadas pelos professores deve ter por espelho os Cadernos das disciplinas.

O texto da Proposta Curricular (p. 11) diz:

Por isso, esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho.

Esses princípios regem todas as ações didáticas dos Cadernos do Professor, desde a escolha dos conteúdos, passando pela proposição das estratégias de ensino-aprendizagem, até os processos de avaliação.

3. EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR

Para a construção de um projeto interdisciplinar na escola, o Coordenador deve reconhecer os discursos dos professores em suas práticas no cotidiano de sala de aula: Que idéias eles defendem? Quais princípios e valores eles divulgam? Que argumentos, fatos e dados fundamentam suas práticas? Quais são as suas propostas de ensino-aprendizagem? Como as propostas são conduzidas em sala de aula? Quais estratégias são utilizadas em sala de aula para aferir a eficiência das suas propostas?

A análise das respostas a essas perguntas pode indicar a compreensão do real projeto político aplicado pela escola e, por consequência, dos problemas da gestão escolar. A busca por soluções dos problemas da escola é de responsabilidade dos gestores. Se a escola “pensa e age” de determinada forma, a gestão é responsável por isso e não seus professores, funcionários, alunos e comunidade externa.

Os gestores devem apontar os caminhos e controlar esse caminhar em determinado sentido, para garantir alguns princípios gerais indicados na Proposta Curricular para o seu sistema. Com um esforço consciente e uma postura profissional, os gestores podem construir uma Proposta Pedagógica interdisciplinar que garanta a permanente constituição do saber em sala de aula, voltada para o aprender a aprender.

A Secretaria tem cumprido seu compromisso para a implantação dos princípios interdisciplinares que dispôs em sua Proposta, fornecendo ações contínuas e sistemáticas de capacitação, produção e distribuição

de recursos didáticos, considerando que esses produtos são centrais para a construção de uma Proposta Pedagógica interdisciplinar. Os gestores são considerados fundamentais para a divulgação e implantação dos princípios interdisciplinares em suas escolas.

A Proposta Curricular indica uma postura interdisciplinar na especificidade das disciplinas, como bem exemplificam os Cadernos do Professor, que intersecciona as estratégias de ensino-aprendizagem. Neles, o exercício do diálogo por área e entre disciplinas ocorre com base na reconstrução do conhecimento pelo aluno de maneira ativa, pessoal, coletiva e histórica. Todos os Cadernos têm um fim comum, incorporando uma atitude do grupo das disciplinas em realizar um trabalho conjunto que desenvolva a competência cognitiva e a consciência ética e política do aluno com base no estudo dos conhecimentos de cada disciplina. Os Cadernos apresentam nas práticas seu projeto interdisciplinar.

Essa foi a forma encontrada pelo sistema para atender aos princípios da diversidade e autonomia das escolas, sugerindo que esses devem ser constituídos a partir de orientações comuns para todas as disciplinas.

Em resposta às reivindicações dos profissionais das escolas estaduais e de sua comunidade, a Secretaria vem implementando:

- Mecanismos para favorecer a permanência do professor e do aluno na escola, evitando a descontinuidade do trabalho pretendido pela escola.

- ▶ Material didático-pedagógico das disciplinas para dar suporte ao trabalho do professor em sala de aula.
- ▶ As competências e as habilidades e níveis de desempenho em cada disciplina, a fim de delimitar a seleção dos conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem.
- ▶ Espaços físicos destinados às atividades extraclasse e de apoio (laboratórios, sala de vídeo, computadores, máquinas de xerox) e treinamento de pessoal qualificado para manuseá-los.
- ▶ Salas de leitura com acervo adequado às necessidades dos alunos.
- ▶ Cursos de atualização para favorecer o aprimoramento profissional dos docentes e gestores, visando a uma melhor qualificação para sua atuação em sala de aula.
- ▶ Plano de carreira digno para o magistério.

Cabe à gestão escolar solucionar outros problemas, como a evasão escolar; o atendimento personalizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, procurando entender os problemas de cada um; a valorização do aluno trabalhador; a indisposição dos professores para trabalhar com a Proposta Pedagógica da escola; o incentivo

ao estudo e o resgate da auto-estima de alunos e professores; o autoritarismo que não permite a expansão das idéias ou iniciativas; a falta de acompanhamento e controle dos projetos curriculares.

As convergências da equipe escolar em torno de um projeto geram um sentido para o ato de ensinar, uma identidade para a escola, uma nova maneira de conviver com o outro.

Quando o projeto da escola está explícito, consegue-se atingir o estágio interdisciplinar, no âmbito situacional e metodológico, porque todos os envolvidos partilham do que a Proposta Curricular denomina cultura. Cultura no sentido de vivenciar intensamente a aprendizagem dos conteúdos escolares.

A administração da escola, as ações docentes e discentes e as atividades de sala de aula fluem porque todos os agentes, cada um a seu modo, partilham de uma mesma proposta. Enquanto esse projeto não for construído e aceito pela comunidade escolar, difícil será conduzir a escola como ambiente de aprendizagem.

O que diz a legislação nacional

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei nº 9.394, a saber:

- I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Art. 3º Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

- I – a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a

criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

- II – a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando a constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.
- III – a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

- I – desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II – constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III – compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV – domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V – competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Resolução CNE 3, de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

3.1 Diferentes propostas de projetos interdisciplinares

Os projetos interdisciplinares são organizados essencialmente com a função de buscar soluções para os problemas de aprendizagem e garantir o direito da educação de qualidade para todos.

Há diferentes formas de se articular um projeto que envolve a escola, além das já mencionadas.

Existem determinados projetos que são definidos pelo conjunto dos educadores de uma escola para a resolução de um problema observado em um diagnóstico preliminar, por exemplo, a dificuldade dos alunos em ler e redigir textos (problemas procedimentais) ou o desinteresse dos alunos em sala de aula (problemas atitudinais). Observem que nos dois casos há uma preocupação em comum: a aprendizagem dos alunos. Tanto os problemas de redação quanto os de desinteresse são obstáculos para a aprendizagem. O problema está situado em todas as classes da escola ou em parte delas.

Esses projetos se caracterizam por apresentar uma proposta de solução para um problema comum a todos os participantes do processo da educação escolar, demandando uma posição coletiva para a sua resolução. Eles estão registrados na Proposta Pedagógica da escola. Esses problemas diagnosticados geram planos específicos para sua resolução. O diagnóstico desses problemas gerais é pautado em fatos e dados observados, por exemplo, relatos de professores, funcionários, pais e alunos ou dados de avaliações externas (Saresp, Saeb e Enem). Como eles ultrapassam o âmbito das disciplinas (ou componentes curriculares), diríamos que são problemas transdisciplinares (vão além

das disciplinas) e requerem, também, projetos escolares transdisciplinares (envolvem todos os participantes da escola) ou interdisciplinares (envolvem todas as disciplinas ou parte delas).

3.2 Projetos que envolvem a cooperação entre as disciplinas

Há a possibilidade de, além das já destacadas, os professores da escola criarem projetos de cooperação entre as disciplinas. Esse tipo de opção requer uma predisposição dos professores para organizar Situações de Aprendizagem em sala de aula, ou fora dela, que envolvem a integração entre os conteúdos, temas ou conceitos de mais de uma disciplina. Nesse caso, eles produzem um projeto conjunto com uma intenção definida, normalmente com base na proposição de uma série de atividades que procuram despertar o interesse do aluno sobre problemas comuns das disciplinas cooperadas, incentivando o diálogo e a participação conjunta.

Esses projetos muitas vezes incluem o uso de espaços escolares diversificados ou saídas da escola para pesquisas, como visitas a museus, estudos do meio, assistir a peças de teatro etc., representando um aumento da carga horária de professores e alunos. Essa opção deve ser bem planejada para não causar mal-estar entre os participantes.

A melhor forma de organizar esses projetos é durante os períodos de planejamento. Eles devem ser incluídos na Proposta Pedagógica da escola, prevendo usos de espaço, recursos humanos e financeiros, disponibilidade de tempo para reuniões (além da HTPC), informativos para a comunidade e, principalmente, definição dos objetivos para sua realização e adesão dos propositores.

3.3 Projetos que envolvem parcerias

Consideramos aqui projetos de parceria, quando a escola reúne um grupo de pessoas que estabelecem um contrato para realizar determinadas ações com interesse comum.

Podemos destacar três formas de projetos de parceria:

1. A escola busca uma parceria, isto é, a escola define um projeto e procura um parceiro que a ajudará na sua realização.
2. O parceiro busca a escola, isto é, o parceiro tem um projeto já definido e procura a escola para aplicá-lo.
3. A parceria é imposta ou oferecida pelo sistema para a escola, isto é, o sistema discute o projeto com o parceiro e impõe ou oferece a parceria para a escola.

O ideal é a construção de um projeto de parceria pela escola (definindo diretrizes, estratégias, objetivos, metas, processos de avaliação, infra-estrutura, recursos humanos/responsáveis, contrapartida financeira, cronograma etc.) que reflita as necessidades diagnosticadas na sua Proposta Pedagógica, e depois buscar um parceiro que possa ajudá-la na execução desse projeto.

Há uma direção política no estabelecimento de parcerias pela escola, de acordo com os seguintes argumentos: a importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino nas escolas; e a necessidade de descentralizar e desconcentrar ações, de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local.

Nota-se que, gradualmente, vem se explicitando uma intenção de se delegar à escola a responsabilidade de viabilizar recursos para melhorar suas condições, com o apoio de pa-

drões de gestão da educação que enfatizam a importância da autonomia administrativa e financeira da escola.

Dentre as parcerias que vêm sendo incentivadas pelo poder público, destacam-se as que ocorrem entre empresa e escola como uma das formas de enfrentamento dos problemas locais.

Muitas instituições parceiras não se caracterizam como empresas privadas no sentido estrito do termo, pois são associações de direito privado, sem fins lucrativos, como os institutos que congregam várias empresas, ONGs, fundações etc.

Como tendência, o que se observa é que a motivação das empresas tem por origem a criação ou a manutenção de sua imagem social e, nesse sentido, os investimentos feitos em educação equiparam-se àqueles direcionados a outras áreas sociais, caracterizados essencialmente como assistência social.

Há também ações que, se por um lado beneficiam as escolas, atendendo as suas necessidades materiais, por outro, revertem em benefício para a empresa, seja divulgando seu produto, seja coletando material para sua produção.

As escolas que buscam parcerias com empresas, em sua maioria, visam a conseguir recursos que auxiliem em sua manutenção, reconhecendo ser esse um meio de proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do ensino. A procura, em geral, é por empresas localizadas em regiões próximas.

Há também situações em que as escolas mobilizam os alunos para responder a programas de empresas, como a coleta de material reciclável ou de embalagens dos produtos da própria empresa, que são trocados por materiais ou equipamentos escolares.

Outro tipo de contrato da escola com a empresa é aquele motivado para possibilitar aos alunos a realização de estágios em empresas situadas em regiões próximas à escola, no caso de haver oferta de situações de aprendizagem voltadas à qualificação profissional.

As ações realizadas nesse conjunto de experiências são, em geral, definidas pelas empresas, pois elas, usualmente, tomam a iniciativa de estabelecer a parceria.

O que se nota é que a empresa concebe um programa ou uma linha de atuação e a divulga para as escolas, as quais decidem sobre a validade ou não de sua participação.

Em outros casos, o que se tem é a meta da empresa de contribuição no desenvolvimento de programas sociais na comunidade, incluindo o atendimento a demandas de escolas, que, em sua maioria, são relativas à melhoria das condições de funcionamento do prédio escolar.

A contribuição das empresas para a manutenção ou melhoria das condições físicas dos prédios escolares e a doação de materiais e equipamentos constituem meios que podem favorecer melhores condições para o desenvolvimento do ensino. Ocorrem também contribuições por meio de doações para promoção de eventos esportivos e/ou pagamento de professor para ministrar curso ou seminário aos profissionais da escola.

Outros projetos de parceria podem ser caracterizados como o trabalho voluntário de pessoas na escola para atendimento à comunidade. *Amigos da Escola* é um bom exemplo. Há também projetos de parcerias escola-universidade que têm por finalidade: aumentar o rendimento escolar e a aprendizagem dos alunos; melhorar a prática pedagógica do corpo

docente; criar uma cultura escolar que privilegie a reflexão, a pesquisa e a inovação.

A constituição de projetos de parceria deve considerar os seguintes fatores:

1. A relação da parceria requer diálogo, sendo necessário equacionar as expectativas, a fim de possibilitar que se tornem compensadoras para ambas as partes.
2. O tempo de realização da parceria tem de constituir um fator desencadeador de ações potencialmente capazes de gerar um trabalho conjunto que seja a expressão da Proposta Pedagógica da escola.
3. As parcerias que vêm sendo oferecidas às escolas têm se caracterizado por uma atividade pontual e temporária, que não ocorre de modo sistemático e não objetiva uma transformação nos processos de gestão da escola, nas dimensões administrativa ou pedagógica.
4. Há resistência dos professores e funcionários da escola em relação às parcerias, porque os parceiros cobram resultados e metas, discutem atitudes, valores e conteúdos desenvolvidos na escola.
5. Há necessidade de recursos humanos, tempo, espaços para o desenvolvimento das parcerias (cuidados com a sobrecarga de trabalho).

O desenvolvimento desses projetos deve ser definido em conjunto com a comunidade escolar e receber aprovação prévia por parte do Conselho da Escola, efetuando-se o devido registro na Proposta Pedagógica, com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino.

Observação: no anexo III, mencionamos a Resolução SE 24, de 5-4-2005, que dispõe sobre *Escola em Parceria*. Vale a pena conferir.

4. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E GESTÃO ESCOLAR

Dificuldades, queixas e expectativas de aprendizagem são termos que se relacionam ou se combinam de muitos modos. Um deles pode ser resumido assim: alunos apresentam dificuldades; professores se queixam de que eles não aprendem ou não colaboram (por indisciplina, desinteresse); alunos, professores, pais, o Estado e a sociedade em geral se frustram porque suas expectativas não se realizam, apesar dos investimentos empregados. Em outra versão, as dificuldades são dos professores, as queixas são dos alunos ou pais, as expectativas frustradas são das Secretarias de Educação. O fato é que esse tema – dificuldades de aprendizagem – deixou de ser algo exclusivamente pessoal, localizado em alguém, para se tornar também um problema de gestão escolar ou institucional, um problema sobre relações ou estruturas que constituem um sistema (o escolar, em nosso caso).

Dificuldades, queixas e expectativas compõem, pelo mencionado acima, uma tríade de elementos interdependentes, porque irreduzíveis, complementares e indissociáveis entre si. Dificuldades implicam a análise da complexidade do processo de aprendizagem em um sistema de ensino, se consideramos a perspectiva dos muitos “outros” (professor, currículo, projeto pedagógico, recursos didáticos etc.) nela envolvidos. Implicam também a análise daqueles que têm dificuldades, o nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, as significações sociais e afetivas, os recursos da família, enfim, todo um complexo de relações individuais e coletivas, que qualificam o aprender na escola como algo possível e necessário para cada aluno e para todos os alunos, hoje (MACEDO, 2005). Queixas são sentimentos ou leituras sobre dada realidade, que precisam ser ouvidas, interpretadas, isto é, consideradas como informações a ser analisa-

das, debatidas, confirmadas e convertidas, se for o caso, em problema a ser resolvido ou enfrentado dentro de certos limites ou recursos institucionais. Expectativas são projeções, legítimas ou não, que fazemos e que definem ou orientam certa direção ou compromisso de realização. Nesse sentido, funcionam como referência, percurso, tarefa ou produto a ser realizado por alguém ou uma instituição. Em resumo, uma análise acurada das relações entre dificuldades, queixas e expectativas supõe observação, avaliação ou diagnóstico contínuo dos diferentes fatores em jogo; implicando, também, intervenções ou redefinições que favoreçam o alcance dos objetivos (pessoais e institucionais) buscados. Trata-se sempre, pois, de um problema de gestão (escolar, em nosso caso).

O que são dificuldades de aprendizagem?

Feitas as considerações de ordem geral sobre relações entre dificuldades, queixas e expectativas de aprendizagem, o objetivo deste texto é focar o primeiro aspecto, pois frequentemente é o que desencadeia ou implica os outros dois: dificuldades produzem queixas; queixas e dificuldades frustram expectativas. Dificuldades de aprendizagem dos alunos são uma das principais queixas dos profissionais que atuam nas escolas hoje. De fato, aprender o que se ensina na escola é necessidade ou exigência de todos (MEIRIEU, 2005). Se isso não acontece em nível minimamente satisfatório, todos saem perdendo e ficam insatisfeitos. Nosso objetivo é defender a importância do desafio: como observar, comprometer-se e agir bem visando à superação de dificuldades de aprendizagem? É também argumentar que, qualquer que seja o nível de sua abrangência (individual, grupal ou coletiva), é necessário ter compreensão do pro-

blema e enfrentá-lo em sua perspectiva complexa (GARCÍA, 2006). Ou seja, dificuldades de aprendizagem devem ser vistas como problema de ordem complexa, não importa se envolvam todo o sistema (isto é, as estruturas e relações que o constituem), uma classe ou grupo de alunos ou um caso individual (singular). Daí a relação entre dificuldades de aprendizagem e gestão escolar.

Dificuldade, segundo o *Dicionário Houaiss**, consiste na “qualidade ou caráter do que é difícil”. Refere-se ao que é “custoso, penoso, árduo”. É algo “difícil de entender”, por exemplo, um problema. É o que “impede, embaraça”, e, por isso, consiste em “estorvo, obstáculo”. Relaciona-se ao que “age contra, faz objeção, oposição”. É o que expressa “dúvida, inquietação, repugnância, escrúpulo”. É da ordem do “complicado ou complexo”. É o que traz uma “situação aflitiva”. Observemos que todos os significados atribuem qualidades negativas às dificuldades. Esse é um ponto a ser revisto de modo radical: dificuldades no contexto escolar podem ser vistas como algo positivo, pois caracterizam o que define ou justifica a função da escola: desenvolver valores, aprender noções e operações que levam tempo e exigem esforços de todos (MEIRIEU, 2005). Ou seja, do ponto de vista do conhecimento, dificuldades expressam algo valioso (PIAGET, 1974). Um problema fácil, cujas respostas ou demandas são conhecidas, que não traz obstáculo, pode implicar exercício ou treino, mas não é um problema. Dificuldades, no plano da compreensão ou realização, pedem novas aprendizagens, pedem observar melhor, dominar ou aperfeiçoar procedimentos ou modos de compreensão (PIAGET, 1987). Implicam saber demonstrar, argumentar, tomar decisões sobre coisas que pedem aprofundamento em termos de estudo ou pesquisa (PIAGET, 1995). Quem não aceita enfrentar dificuldades para realizar tarefas ou compreender problemas difíceis, porque novos, porque o co-

nhecimento disponível sobre eles é insuficiente, não se desenvolve além dos limites atuais, fica refém de algo que não combina com a missão da escola (aprender). Transformar, pois, essa visão negativa das dificuldades em um desafio ou problema cognitivo possível (e querido) de ser resolvido é uma mudança muito importante. Trata-se de aprender a ver a questão de outra forma, por seu oposto, isto é, como uma situação-problema (MACEDO, 2005).

Quando não se limita a uma abordagem individual ou particular do problema (focada apenas em seus efeitos sobre uma pessoa), pode-se verificar frequentemente que as dificuldades de aprendizagem não são apenas do aluno (ainda que ele as manifeste), mas expressam igualmente problemas institucionais ou de ensino. Assim, as causas das dificuldades podem estar no professor, no aluno, nos baixos salários, nas insuficientes condições ou recursos de ensino, na família da criança, na violência social etc. Em outras palavras, abordagens reducionistas nem sempre dão conta de um problema complexo. É importante considerar as diversas relações nele implicadas e tomar consciência das estruturas que o envolvem. Essa nova forma de compreensão não significa, contudo, abrir mão do que é específico a cada relação, ou seja, justificar as dificuldades por abordagens generalistas, por mais que em tese possam estar certas. Por que, por exemplo, em condições iguais, alunos de certas escolas ou classes aprendem bem e os de outras, não? Em resumo, quando algo tem natureza complexa, reduzir o geral a um particular é tão ineficiente (porque superficial) quanto reduzir o particular a um geral.

Por que dificuldades de aprendizagem escolar são um problema de gestão?

Considerar dificuldades de aprendizagem como problema de gestão significa assumir que certos fatores que as produzem são de responsa-

* *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007.

bilidade institucional. Por exemplo, cuidar para que os alunos tenham aulas efetivamente, que os professores disponham dos recursos necessários à realização da aula, que haja continuidade no trabalho proposto (compromisso com o projeto pedagógico definido), que as dificuldades sejam avaliadas em suas diferentes expressões (problema específico de um aluno, classe ou professor, problema de ordem geral, relativo à escola, problemas sociais vinculados ao contexto em que ela se situa etc.).

Dificuldades de aprendizagem se apresentam não apenas quando se dá notícia dos resultados de uma avaliação externa (Saresp, por exemplo). Elas ocorrem igualmente no cotidiano da aula ou da escola (MEIRIEU, 2005). Afetam crianças, famílias, professores e gestores. Criam desigualdades no tempo das aprendizagens, isto é, desequilibram as condições de os alunos (de certa classe) realizarem ou compreenderem, em um mesmo nível, as tarefas ou explicações do professor. Criam desigualdades no tempo do ensino, pois impedem que professores ensinem a todos os seus alunos de modo equivalente. Alteram ou denunciam a estrutura vigente na aula (um mesmo professor ensinando os mesmos conteúdos de um mesmo modo a todos os alunos). Como aprender com isso? Como não se tornar refém das dificuldades? Como fazer delas um problema a ser resolvido, um tema a ser refletido, um modo de ensinar a ser modificado?

Como enfrentar dificuldades de aprendizagem?

Dificuldades de aprendizagem nos lembram de que as aprendizagens escolares são necessárias (são um direito das crianças ou jovens e um dever da família e do Estado), ainda que difíceis. Por que difíceis? Podemos analisar essa questão de três modos relacionados entre si: características dos processos de aprendizagem, paradoxos sobre o significado do aprender em nossa sociedade atual e tensões entre o ensinar e o aprender nos termos esperados.

Segundo Piaget (1974, p. 40), “a aprendizagem é um processo adaptativo que se desenvolve no tempo, em função de respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais”. Afirmar que “a aprendizagem é um processo adaptativo” significa considerar alguns aspectos necessários ao aprender: motivação e interesse, de um lado, orientação e intencionalidade, de outro. Motivação e interesse expressam os aspectos afetivos desse processo. É preciso querer aprender, atribuir valor ao que será adquirido. O interesse se refere a poder manter um foco, dado que a aprendizagem não é algo imediato, fácil. Ela supõe um sujeito ativo, que observa as repetições das ações (relacionadas a um objetivo), identifica, busca semelhanças e diferenças, faz regulações, experimenta de diferentes modos, aprende com os erros, beneficia-se com os acertos, compara, reflete, sistematiza ainda que pouco a pouco. Tudo isso, igualmente, graças ao ensino de seu professor, dos recursos metodológicos que utiliza e das atividades que propõe. Orientação e intencionalidade caracterizam a aprendizagem como domínio em relação a um problema (de realização ou compreensão). Aprender, nesse sentido, é enfrentar e resolver problemas; dominar procedimentos, isto é, ações orientadas para um objetivo ou propósito. Mas, adverte Piaget, a aprendizagem “se desenvolve no tempo”. Isto é, além de ser um processo sincrônico (que supõe coordenações simultâneas, que se estruturam ou configuram no espaço das relações), é um processo diacrônico, de ações sucessivas, orientadas, em favor das transformações que são o motivo das aprendizagens. Além disso, aprende-se algo de alguém ou de alguma coisa (daí o processo ser adaptativo, daí a importância do outro, das fontes exógenas). Mas ninguém pode aprender por nós: o sujeito aprende pelas “respostas que dá a estímulos anteriores e atuais”. Ou seja, dependemos das boas mediações dos outros, mas isso não substitui as próprias mediações do sujeito que aprende (qualificadas por seus esquemas e estruturas cognitivas). Finalmente, aprende-

mos com a experiência, mas não da experiência, porque muitas das aprendizagens escolares se referem a conceitos e operações que não podem ser experimentados diretamente. Eles não são abstraídos dos objetos ou acontecimentos em si mesmos, mas de suas relações ou estruturas e, portanto, são cognoscíveis por formalizações ou reflexões produzidas por um sujeito (PIAGET, 1995).

A sociedade atual apresenta paradoxos (BAUMAN, 1999; 2001) que possibilitam compreender as dificuldades de aprendizagem na escola. Sendo uma sociedade do conhecimento, exige positivamente que todas as pessoas tenham direito a ele, pelo menos nos limites de uma educação básica, fundamental. Ao mesmo tempo, sendo uma sociedade tecnológica ou de consumo divulga (ou realiza) a idéia de que seus produtos ou objetos sejam de fácil acesso para quem pode, se interesse ou tenha acesso a eles. É uma sociedade que cria problemas ou necessidades (de consumo) e apresenta (vende) suas soluções. Ou seja, no âmbito de nossa cultura, aprender (como equivalente a consumir) se torna cada vez mais fácil porque o objeto ou a ferramenta disponível realizam a tarefa por si mesmos. O problema é que na escola, por mais que máquinas ou recursos materiais sejam importantes, aprender leva tempo e não pode ser substituído ou atropelado em seus processos constituintes. As aprendizagens escolares são necessárias para todos e não são consumíveis de imediato (ao menos, no nível em que se espera que os alunos as dominem ao longo de um percurso). Elas requerem tempo e estruturas de ensino favoráveis à sua aquisição. Elas requerem disciplina, paciência, esforço e muita atenção e concentração. Aprender pode (e deve) ser divertido, agradável e querido (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005). Mas não pode ser substituído pelo outro, nem pelos recursos materiais (ou tecnologias) de que ele dispõe.

Do ponto de vista interno, as relações que estruturam os processos de aprendizagem e ga-

ranterem sua eficácia no tempo (transformações positivas, orientadas para o que se quer transmitir, ou adquirir) necessitam ser coordenadas com processos de ensino e de desenvolvimento. Daí as tensões inevitáveis entre os pares aprendizagem e ensino, de um lado, e aprendizagem e desenvolvimento, de outro (MACEDO, 2008). A aprendizagem, na perspectiva de seu ensino, supõe a complexidade do sistema didático e das disciplinas a ele relacionadas (currículo, formação do professor, metodologias e recursos de ensino, relação professor-aluno, projeto pedagógico, carreira docente, gestão escolar, atividades discentes, avaliações internas e externas à escola, conteúdos e operações relativas a cada disciplina ou áreas do conhecimento a ser ensinado em prazos e condições definidas etc.). A aprendizagem, na perspectiva dos processos de desenvolvimento daquele que aprende, supõe a complexidade do sistema psicológico e todas as disciplinas a ele relacionadas (psicologia do desenvolvimento, relações entre afetividade, inteligência e interações sociais e culturais, família, recursos internos – resiliência e vulnerabilidade, sociologia e dinâmica das relações interpessoais, condições orgânicas e neurológicas, nível das estruturas cognitivas e esquemas afetivos para aprender os conteúdos e operações na escala e exigência em que são ensinados, cultura escolar etc.). Considerem-se nesse tópico, igualmente, as tensões inevitáveis entre os tempos da aprendizagem de cada aluno e dos alunos como grupo ou classe e entre os tempos do ensino de cada professor e das exigências ou expectativas institucionais internas ou externas à escola, que justificam o valor que hoje se atribui à importância de aprender, e bem, as coisas da escola.

Os aspectos mencionados acima possibilitam compreender alguns dos porquês de tantas dificuldades (MEIRIEU, 1998). Apesar disso, aprender o que se ensina na escola é necessário, mesmo sendo um problema, às vezes, difícil e que demanda gestões em seu favor. Assim, se o Estado e a família comprometeram-se em

oferecer uma educação básica para todas as crianças e jovens, as dificuldades (baixo aproveitamento escolar, passagem de ano, mas não do que é requerido para dada série, rendimento insuficiente em provas de avaliação externa) são um empecilho, mas não uma justificativa para impedir sua efetivação. Ademais, é sempre bom lembrar que aprender o que se ensina na escola é hoje uma necessidade: todos precisam saber ler, escrever e calcular (raciocinar, argumentar, tomar decisões, compartilhar e contribuir para soluções etc.).

Como enfrentar dificuldades de aprendizagem? Uma das possibilidades é aprender a observar (descrever, narrar, reconstituir), comparar (dificuldades dos alunos, dos professores, famílias, problemas estruturais da escola, problemas metodológicos etc.) e refletir sobre a questão (PIAGET, 1995). Quais são os casos típicos relacionados a um aluno, professor, classe, escola (Educação Infantil, Escola Fundamental I e II, Ensino Médio, período diurno ou noturno) ou contexto em que se insere (vizinhança, segurança)? Quais são os problemas relacionados à Secretaria?

Como enfrentar as dificuldades de aprendizagem? Uma das possibilidades é aprender a separar os casos em sua dimensão individual, grupal ou coletiva (institucional) e tratá-los considerando essas diferenças. Casos individuais ou singulares referem-se a ocorrências isoladas relativas a uma criança, jovem ou professor (doenças, problemas afetivos, cognitivos, sociais, família, vulnerabilidade, poucos recursos etc.). Esses casos, apesar de sua complexidade, podem ser tratados como algo independente porque específicos de uma pessoa. Casos grupais envolvem relações mais amplas ou conjuntos de fatores igualmente difíceis de lidar. Por exemplo, problemas relacionados às drogas (consumo, venda, iniciação etc.) quase sempre envolvem uma rede de relações que precisam ser analisadas em função dos vários aspectos nela implicados. As pessoas envolvidas

são muitas (família, traficante, alunos usuários – como o problema se expressa na escola ou classe etc.). Roubo, violência ou abuso sexual, depredação do prédio escolar etc. são também questões complicadas que determinam ou explicam dificuldades de aprendizagem e exigem uma abordagem relacional. Ao contrário de casos individuais, não basta observar uma pessoa para sugerir ou fazer intervenções, é preciso proceder de modo investigativo e abrangente, é necessário alcançar formas coletivas ou institucionais de enfrentamento. O pior para um caso de grupo é tratá-lo como se fosse único. O pior para um caso único é tratá-lo como se fosse do grupo.

Dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva coletiva implicam usualmente problema institucional grave e nunca dispensam o envolvimento e a liderança do gestor da escola. Porque determinadas por múltiplos fatores, tais dificuldades demandam abordagem interdisciplinar (envolvem questões econômicas, sociais, políticas, pedagógicas, psicológicas, jurídicas etc.). Tal perspectiva é necessária porque exige a adoção de forma de compreensão convergente, ou seja, discutida, analisada e aceita (ao menos, em termos gerais) pela comunidade ou grupo de pessoas envolvidas em seu enfrentamento. Supõe assumir um conjunto de proposições consideradas favoráveis à resolução do problema em sua complexidade. Supõe a adoção de uma metodologia ou conjunto de procedimentos a serem realizados por todos (em suas diferentes funções ou atribuições). Supõe um projeto a ser executado e bem executado. Supõe análise e abordagem sistêmicas. Não se trata mais de considerar o problema como ocorrência isolada ou parcial. Apesar disso, é necessário definir um foco para o enfrentamento do problema, sabendo que ele se expressa de muitos modos (aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais etc.), que não mais está vinculado a uma pessoa em particular, nem em relações referentes a uma parte da escola. É um problema institucional, para ser

conduzido sob a liderança e responsabilidade do gestor.

Resultados de avaliações externas (Saresp, por exemplo) favorecem uma discussão comparativa (já que os indicadores foram produzidos em condições aproximadamente iguais ou equivalentes) sobre dificuldades de aprendizagens observadas em dada escola ou classe. Nessas avaliações, as dimensões ensino-aprendizagem e desenvolvimento-aprendizagem podem ser observadas de modo simultâneo, pois as primeiras podem indicar dificuldades cognitivas (sociais e afetivas) dos alunos, e as segundas o êxito dos esforços coletivos realizados ou a necessidade de novas intervenções. Em resumo, por intermédio dessas avaliações nunca é demais refletir: por que em condições iguais algumas escolas rendem mais do que outras? Que metas definir para a próxima avaliação? Como envolver a todos (funcionários, professores, famílias e alunos) em um projeto de melhoria? Como combater ou compreender fatores que dificultam um bom desempenho escolar? Como melhorar as condições de trabalho dos professores? Quais são suas queixas principais? Como ouvir os professores, dar-lhes razão no que podem ter razão? Como explicar que – em condições iguais – uma escola foi melhor do que outras? O que faltou? O que pode ser melhorado?

Por que é necessário vencer as dificuldades de aprendizagem?

Dificuldades de aprendizagem são, hoje, um grande problema. É necessário, como gestor, tratá-las como tal, e enfrentar a complexidade de suas causas, não importa o nível de sua abrangência (individual, grupal ou coletiva) e a importância de sua resolução nos limites em que isso é possível. Qual é o projeto coletivo da escola sobre esse tema? Quais são as dificuldades mais comuns? Quantos alunos ou professores expressam dificuldades? Por que mais dificuldades nesta ou naquela

disciplina, nesta ou naquela classe, com este ou aquele professor? Como envolver os pais, a comunidade e seus representantes políticos no problema? Como desenvolver estratégias, observar e comunicar progressos, analisar e corrigir fracassos?

Na Pediatria, hoje, a queixa mais comum das famílias, que se tornou, por extensão, o pedido mais insistente de intervenção, refere-se às dificuldades de aprendizagem dos filhos: são desatentos, agitados, indolentes, não conseguem estudar ou aprender. Dada a gravidade do problema, o tratamento medicamentoso (receitar Ritalina) ou clínico (fazer atendimento individual psicoterápico ou psicopedagógico) é insuficiente ou interpreta a questão pelo âmbito individual, quando se trata também de um problema sistêmico, coletivo, institucional. Na escola, igualmente, a grande queixa dos professores está relacionada às dificuldades de aprendizagem de seus alunos ou a fatores a ela referidos (inapetência, indisciplina, violência etc.). Isso cria um paradoxo insuportável: as crianças, por direito e necessidade, agora estão todas na escola, mas não aprendem por causa das suas dificuldades.

Lidar com dificuldades de aprendizagem escolar como problema de gestão requer definir um foco. Quais são os problemas e seu nível de abrangência? Como observar ou definir o que está acontecendo? Quando e como intervir? É importante também ter compreensão global e específica do problema. Trata-se de um caso localizado em um aluno, classe ou escola? É um problema singular, relacional ou estrutural? Dada sua complexidade, não importa o nível de abrangência, é necessário criatividade e capacidade de envolver as pessoas que fazem parte do problema e ter determinação para construir um enfrentamento coletivo. É preciso ter convicção e direção.

Aceitar dificuldades como algo rotineiro, encontrar desculpas ou pensar apenas em curto

prazo são ações que não ajudam. É importante estabelecer um contato direto com o problema, reconhecer sua complexidade e demanda por soluções que, às vezes, só ocorrem em médio ou longo prazo. E que, por isso mesmo, requerem continuidade e disciplina. Em dificuldades de aprendizagem, é fácil atribuir as causas a uma variável pessoal (é problema do aluno ou do professor que não sabe ensinar), quando muitas outras relações e estruturas estão envolvidas em sua determinação e, por extensão, em sua solução. É fácil, igualmente, invocar explicações superficiais e de ordem geral, supondo que isso resolve o problema. É fácil acreditar em uma solução externa e simples, considerando que o outro tem a resposta para o caso. Não adianta também ter uma preocupação obsessiva com o problema (tudo agora ficou reduzido a isso). É crucial que se tenha determinação. Dificuldades, como vimos, estão vinculadas a sentimentos negativos, a coisas desagradáveis. Assim, ter aversão ou desinteresse pelo caso é um sentimento comum. Reconhecer, identificar, registrar o problema, comprometer-se com seu enfrentamento e agir de modo consistente, determinado e criativo são ações fundamentais.

Em resumo, o problema das dificuldades de aprendizagem escolar é real e complexo. Por isso mesmo, é um problema de gestão escolar. Real porque fala-se dele o tempo todo. Porque expressa e sintetiza muitas vezes o sucesso ou fracasso de uma gestão. Complexo porque não se podem simplificar as causas que o determinam (localizar, por exemplo, em uma criança, família, escola, professor, diretor etc., em particular). Porque é difícil decompô-lo em partes independentes, como se uma não se relacionasse com outras. Porque necessita da compreensão dos problemas, do uso de uma metodologia adequada para o enfrentamento de suas diferentes e múltiplas causas. Porque exige envolvimento e determinação de todos. Porque o compromisso da escola é com aprendizagens efetivas e duradouras, e não com dificuldades que as impossibilitam.

4.1 Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita

Neste caso específico, consideramos que os alunos que apresentam dificuldades em leitura e escrita já dominam a base alfabética da escrita, isto é, já estão alfabetizados, e, mesmo assim, apresentam múltiplos desvios das convenções da escrita, no emprego das marcas textuais (espaçamento entre as palavras, divisão das palavras na mudança de linha, paragrafação e pontuação), nas regularidades ortográficas (escrita correta das palavras, emprego das letras maiúsculas e minúsculas, acentuação gráfica, regras gerais de concordância nominal e verbal) e em ler e compreender pequenos textos (lentidão na leitura e recuperação de informações pontuais nos textos lidos), considerando-se aqui a faixa etária e a série que freqüentam.

Os indicadores de dificuldades de leitura podem ser observados em situações de leitura em voz alta de pequenos textos, em que o aluno não consegue ler ou lê com muita dificuldade soletrando ou pulando as palavras (fluência de leitura), ou ainda na leitura propriamente dita, em que o aluno não consegue falar sobre o que leu, ou seja, identificar o assunto principal do texto ou recuperar informações simples, mesmo após as intervenções do professor.

Os indicadores de dificuldades de escrita podem ser observados na produção de pequenos textos ou ditados, em que os alunos apresentam as dificuldades já mencionadas e não conseguem resolvê-las com o auxílio do professor.

Alguns encaminhamentos podem ser realizados pelo professor da classe ou em situações de recuperação, para ajudar o aluno a superar as dificuldades de leitura. Sugerimos:

- ▶ A leitura pelo aluno, em voz alta, de textos já conhecidos (contos tradicionais, quadras

populares, provérbios, adivinhas, poemas, piadas), para que ele possa antecipar os sentidos do texto e com isso adquirir segurança em ler.

- ▶ A leitura compartilhada de pequenos textos já conhecidos com o professor ou com os colegas (cada um lê um pedaço e o outro continua a leitura), incentivando uma leitura lúdica.
- ▶ A recuperação oral de informações do texto, após a leitura do professor, focando o assunto do texto lido, se há personagens e quais são, o que fazem, onde acontece a ação etc.
- ▶ A reescrita individual de histórias lidas ou criação de histórias em quadrinhos, com base em uma história anteriormente lida.
- ▶ A leitura de textos acompanhados por imagens, fotos, ilustrações para que o aluno possa prever as informações dos textos.
- ▶ A leitura de livros ou periódicos destinados a um público infantil.

Nos casos de múltiplos desvios das convenções da escrita, no emprego das marcas textuais (espaçamento entre as palavras, divisão das palavras na mudança de linha, paragrafação e pontuação), das regularidades ortográficas (escrita correta das palavras, emprego das letras maiúsculas e minúsculas, acentuação gráfica, regras gerais de concordância nominal e verbal), indicamos alguns encaminhamentos:

Caso 1. Desvios na escrita das palavras

As principais dificuldades na escrita das palavras se caracterizam por:

- ▶ Troca de letras. Exemplos: juisado (juizado), chanela (janela), tudos (todos), chingava (xingava), geito (jeito), piruá (perua), escuresendo (escurecendo), fumos (fomos), abrasala (abraçá-la), felis (feliz).
- ▶ Omissão de letras. Exemplos: pro (para o), vó (avó), pra (para), caveras (caveiras),

ranquei (arranquei), cochão (colchão).

- ▶ Acréscimo de letras. Exemplo: alimpar (limpar).
- ▶ Erros de transcrição de fala. Exemplo: bu-lacha (bolachas).
- ▶ Erros de supercorreção. Exemplo: sel (céu).
- ▶ Erros por não considerar regras contextuais. Exemplo: enpada (empada).
- ▶ Erros por não marcar a nasalização. Exemplo: mostro (monstro).
- ▶ Erros por não conhecer a origem das palavras. Exemplo: dansaram (dançaram).
- ▶ Erros de trocas de letras por sons parecidos. Exemplo: blástico (plástico).
- ▶ De modo geral, a escrita de palavras com: h, não h; g, gu; j, g; c, qu; x, ch; x, qu; x, s, ss, z; c, ss, c, ç; l, u; o, u; e, i.

Possíveis causas:

1. Desconhecimento da regra contextual que diz que uma palavra derivada deve manter o radical da palavra primitiva

A escrita de juisado (juizado) com s pode sugerir que o aluno desconhece que juiz se escreve com z final ou que ele não consegue estabelecer o princípio da manutenção do radical da palavra (juiz) na palavra derivada (juiz+ado = juizado). O aluno também pode ter recorrido à relação de representação s do som z entre vogais, como em: casa, mesa, asa etc.

Encaminhamentos:

- ▶ Aplicar atividades com família de palavras que mantêm o radical na derivação.
- ▶ Aplicar atividades que destacam os processos de formação da estrutura das palavras primitivas/derivadas ou simples/compostas.
- ▶ Discutir algumas regras que refletem o caráter regular dos fenômenos ortográficos, como:
 - palavras em que a letra m ocorra no meio da sílaba antes de b e p (bomba, campo,

limpo), ao contrário dos demais casos em que se grafa n (lindo, antes) ou o uso da letra m no final da sílaba (cantam, vivem, amam);

- ocorrência da letra r no meio da palavra, quando a unidade sonora r é fraca (vara, Mara, sara) e quando a unidade sonora r é forte (carro, murro), em que se grafa a palavra com dois rr.

- ▶ Aplicar atividades com pares de palavras que mudam de significado dependendo da sonoridade com o acréscimo de letras e, portanto, esse efeito se reflete em sua grafia (muro/murro; vara/varra).
- ▶ Solicitar que os alunos copiem as palavras do texto com s e agrupem-nas, segundo determinados critérios: a) com s inicial (saía); b) com s medial entre consoante e vogal (versa); c) com s medial entre vogal e consoante (esta); d) com s final (filhinhas); e) com s medial entre duas vogais e com som z (casa); f) com ss medial entre duas vogais e som s (tivesse); g) com s inicial maiúsculo (Sônia) etc.

2. Desconhecimento das diferenças entre representação escrita e fala

Muitos são os desvios provenientes do desconhecimento explícito das diferenças entre a fala e a escrita, marcados no texto por conectivos próprios da fala (aí, então), a repetição de palavras no texto, a ausência de pontuação, a redundância na exposição das idéias etc.

Na grafia das palavras, esse fato também é presente como em chanela (janela), todos (todos), piruá (perua), fumos (fomos), pro (para o), ranquei (arranquei), alimpar (limpar), agente (a gente). O aluno registra as palavras como as pronuncia. Esse é um processo diferente do caso anterior que caracteriza o desconhecimento de regras contextuais.

Encaminhamentos:

- ▶ Ditar aos alunos um texto em língua estrangeira e levá-los a observar como escreveram ou separaram as palavras, apresentando o texto original ditado, observando que os sons ou a separação das palavras nem sempre correspondem à sua escrita.
- ▶ Criar sistemas de escrita (códigos) que não utilizem o alfabeto. O aluno poderá criar símbolos para as palavras, sílabas ou letras e uma gramática articuladora desses símbolos, para que observe o caráter de representação da escrita e a necessidade de compartilhar códigos comuns, no caso, o alfabético e o ortográfico, para que se possa ler o que está escrito.
- ▶ Observar na leitura dos textos a ortografia de determinadas palavras, especialmente as que os alunos costumam errar. Pedir que assinalem essas palavras no texto e, posteriormente, realizar jogos de soletração com elas.
- ▶ Pedir que os alunos escrevam diálogos entre personagens diferentes (um caipira e um locutor de rádio; um surfista e uma professora; uma criança e uma avó), desenvolvendo a percepção de variação linguística.

3. Ausência ou desvios na acentuação das palavras

As regras de acentuação das palavras são muito complexas em língua portuguesa, porque recorrem à descrição da fala e da escrita. Para explicar essas regras, temos de explicitar: a diferença entre a palavra falada e a escrita; as vogais orais e nasais; os encontros vocálicos; a noção de sílaba; a classificação das palavras quanto ao número de sílabas; a divisão silábica; o acento tônico e as sílabas átonas; a classificação das palavras quanto ao acento tônico etc. Um longo caminho de estudos e classificações. O mais adequado é utilizar um processo de observação das palavras acentuadas durante a leitura dos textos e, aos poucos, sistematizar e descrever os processos de acentuação.

4. Desvios nos usos das letras maiúsculas e minúsculas no início das palavras

Algumas regras de uso das letras maiúsculas devem ser explicitadas: uso em palavras que iniciam um período ou uma citação direta; nos substantivos próprios de qualquer espécie; nos nomes próprios de eras históricas e épocas notáveis; nos nomes de vias e lugares públicos etc. Como no caso das palavras acentuadas, a melhor forma de trabalhá-los ainda é a observação dos usos da letra maiúscula nos textos.

| Letra | Nome de pessoa | Profissão | Cidade de origem | Bairro em que mora | Animal de que mais gosta |
|-------|----------------|-----------|------------------|--------------------|--------------------------|
| P | Pedro | pedreiro | Piracicaba | Pinheiros | pato |

O professor determina o término do tempo do jogo e diz: “Pare”. Atribuem-se 10 pontos para cada item preenchido corretamente.

Outros jogos interessantes são o “jogo da força” e o “bingo de letras ou sílabas”.

5. Desvios na segmentação de palavras

A questão da segmentação das palavras, na maior parte das vezes, está relacionada às dificuldades de distinção entre fala e escrita (exemplos: *amenina; sevocênãomeded, abra-sala*). O conceito de palavra ou vocábulo é bastante complexo. Vale a pena o professor consultar uma gramática. Não cabe neste texto discorrer sobre ele, entretanto podemos sugerir alguns encaminhamentos:

- ▶ Escolher determinado trecho de um texto, retirar os espaços entre as palavras e sugerir aos alunos que reconstituam o texto original.
- ▶ Propor situações coletivas de produção de textos nas quais os alunos ditam e o professor escreve na lousa, seguindo as instruções dos alunos, ou um aluno escreve e os demais orientam a produção.

Um encaminhamento interessante é o “jogo do pare” em que os alunos precisam utilizar letras minúsculas ou maiúsculas no início das palavras, caso contrário “perdem pontos”. O jogo é simples: definem-se colunas com determinadas condições e uma letra. Os alunos devem escrever palavras iniciadas com a letra escolhida, de acordo com o definido nas colunas no exemplo abaixo:

Teríamos ainda muito a escrever. O tema é instigante. Todavia, ficam aqui registradas algumas reflexões e sugestões que podem gerar muitas outras a partir das propostas dos professores.

4.2 Dificuldades de aprendizagem em Matemática

Para delimitar as situações que se pretende trabalhar neste tema, vamos tomar como modelo *um aluno com dificuldades de aprendizagem, com inteligência normal, sem problemas graves de natureza emocional, sem deficiências sensoriais que, no entanto, apresenta um desempenho escolar pobre e insuficiente, definido por notas baixas em provas e exames*.

Especificamente, em Matemática, os estudos e as pesquisas para compreender, em maior profundidade e com os detalhes necessários, o que significa “dificuldade de aprendizagem em Matemática” estão atrasados, se comparados com os estudos e investigações na área de dificuldades em leitura e compreensão de textos.

No início desses estudos, falava-se em “discalculia”, derivada de “acalculia” ou cegueira para os números – uma “incapacidade grave ou total para calcular”; perda da capacidade para realizar operações matemáticas, adquirida pelos adultos, e resultante de uma lesão cerebral, que ocorria simultaneamente com a não-diferenciação entre direita e esquerda e dislexia.

Atualmente, os conceitos tradicionais de discalculia e de dificuldades específicas de aprendizagem estão sendo questionados.

Retirando os aspectos neurológicos, hoje se define discalculia como a dificuldade específica do aprendizado do cálculo em pessoas de inteligência normal e que freqüentam regularmente a escola, que pode ter origem na utilização errada dos números, no desconhecimento dos algoritmos necessários para fazer uma operação aritmética, entre outros fatores. De modo mais amplo, é um transtorno parcial da capacidade para manejar símbolos aritméticos e fazer cálculos matemáticos.

Alguns estudos identificam crianças com dificuldades apenas em Matemática e outros apresentam situações de crianças com dificuldades em Matemática que também têm dificuldades para ler ou transtorno por déficit de atenção com hiperatividade.

As pesquisas existentes trabalham com as dificuldades ligadas às técnicas de cálculos matemáticos: números e contagem, aritmética e problemas simples de aritmética. As dificuldades em álgebra, geometria, medidas e probabilidades foram, até hoje, pouco estudadas.

No entanto, nossa realidade revela que dificuldades em Matemática existem há muito tempo, ainda que hoje as implicações desse déficit sejam diferentes. Não é difícil encontrar adultos e jovens com uma nítida atitude

negativa em relação à Matemática, fruto, provavelmente, de “fracassos escolares” ou de se sentirem incapacitados para usar a Matemática nas atividades elementares do cotidiano ou na esfera do trabalho.

Nas escolas, “clima” semelhante acontece, o que é pior, os alunos, os professores e os pais dos alunos parecem ter se acostumado com as atitudes negativas com a Matemática e seu aprendizado.

Para compreender melhor a natureza das dificuldades de aprendizado em Matemática, é fundamental que se reflita sobre os conceitos e habilidades que se espera que o aluno desenvolva (ponto de vista da Pedagogia) e sobre os processos cognitivos que estão na base desse processo (ponto de vista da Psicologia).

As operações lógicas, estudadas por Piaget, são a base para a compreensão de número e de medida. Vale observar que a maioria das conclusões dos estudos piagetianos são válidas para o aprendizado e o ensino da matemática e foram incorporadas ao Construtivismo, enfoque teórico pressuposto na elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

De maneira resumida e simples, pode-se afirmar que, de acordo com o enfoque cognitivo, o conhecimento não é uma simples acumulação de dados e informações, mas de natureza estrutural, construído por meio de relações e operações realizadas com esses dados, formando um todo organizado e significativo.

A construção de conhecimentos é **ativa** (compreender requer pensar), **lenta, gradual e individual** (o aluno regula o seu processo de aprendizagem). Além disso, a construção do conhecimento traz a recompensa da descoberta para o aluno.

Finalmente, a análise do processo cognitivo não rotula o aluno; ao contrário, desvenda as operações mentais e as estratégias que ele utiliza quando realiza cálculos e operações, aplica algoritmos, assimila um conceito, resolve um problema, apresenta um argumento etc. e, principalmente, evidencia os erros que ele comete permitindo uma intervenção pedagógica mais consistente e eficaz.

Na educação básica, os alunos com dificuldades de aprendizagem em Matemática **não desenvolvem apropriadamente** as competências e habilidades associadas a:

- ▶ Numeração.
- ▶ Execução de algoritmos e cálculos.
- ▶ Resolução de problemas.
- ▶ Estimativas.
- ▶ Frações e decimais.
- ▶ Medida.
- ▶ Noções de geometria.

Quando falamos de aprendizagem matemática, devemos distinguir seus aspectos conceituais dos procedimentais. De modo geral, a competência matemática é composta de três aspectos: os procedimentais, os conceituais e os simbólicos.

As aprendizagens em Matemática se fazem em cadeia, de modo que cada conhecimento está entrelaçado com os anteriores, de acordo com um procedimento lógico. Nem sempre a lógica da disciplina que estrutura a seqüência de conteúdos corresponde à lógica do aluno que aprende. Os níveis de dificuldade não só vêm marcados pelas características do próprio conteúdo matemático como também pelas características cognitivas dos alunos.

A seguir, são apresentadas algumas considerações com o objetivo de oferecer subsídios para uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizado dos alunos.

Dificuldade para compreender e assimilar conceitos

Os estudos sugerem que sejam consideradas três etapas para a formação de conceitos: trabalhar o aspecto concreto, partindo de situações reais e familiares ao aluno; passar para a fase pictórica, utilizando imagens, ilustrações, ideogramas etc. e, finalmente, passar à fase simbólica, a fase matemática.

Dificuldades na aquisição das noções básicas e princípios numéricos

O aluno adquire essas noções entre 5 e 7 anos de idade. Nem todos o fazem nesse período e alguns ficam mais tempo ligados às suas percepções, com um pensamento intuitivo próprio do período pré-operatório. Com esses alunos, é fundamental ampliar o período de manipulação: se essas noções não forem realmente compreendidas, os alunos carregarão as dificuldades de aprendizado durante todo o percurso escolar.

As dificuldades em cálculos raramente podem ser diagnosticadas antes da 3ª série do Ensino Fundamental.

Do mesmo modo, assume grande importância a superação de dificuldades na representação espacial, na interpretação da informação numérica e com a compreensão do significado das operações e a suas regras e algoritmos: o aluno não consegue operar com os sinais aritméticos e compreender o valor posicional dos números. A dificuldade de compreender o sistema de numeração soma-se à de escrita dos números.

As dificuldades na adição e na multiplicação, em geral, aparecem quando o aluno trabalha com números maiores que dez. Na subtração e na divisão, as dificuldades aumentam porque essas operações necessitam mais do que as outras de um processo lógico

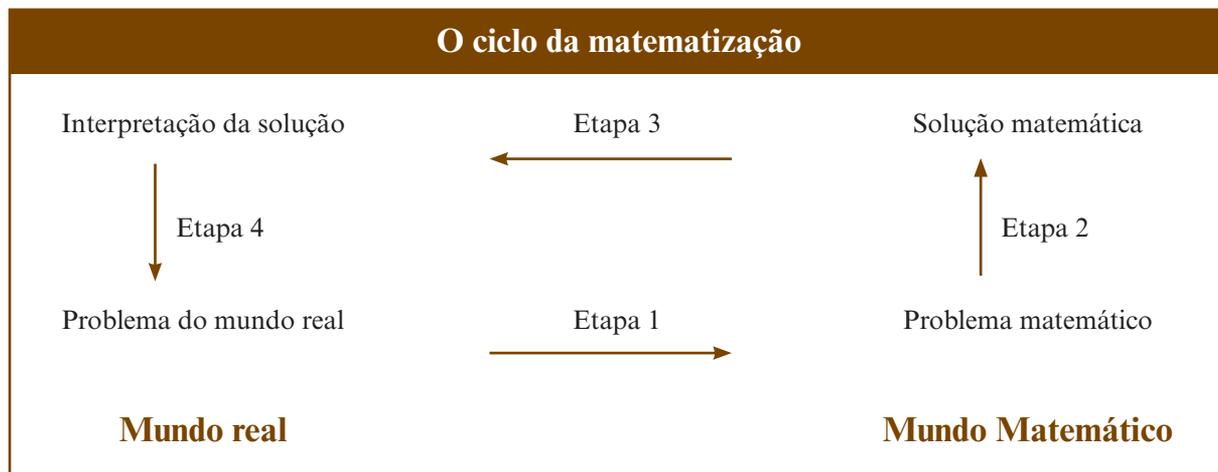
e têm uma carga menor de procedimentos automáticos.

Dificuldades na resolução de problemas

Habitualmente, essas dificuldades estão mais relacionadas com a incapacidade do aluno para compreender, representar os problemas e selecionar as operações adequadas do que com a execução propriamente dita. Resolver um problema não é um mero processo de cálculo de operações matemáticas. A interpretação e compreensão do enunciado de um problema requer do aluno habilidades

de leitura, de assimilação de conceitos, uso de simbologia própria, representação, aplicação de regras e algoritmos e a “tradução” de uma linguagem para outra.

Quando é proposta ao aluno a resolução de um problema, dois mundos ou domínios entram em relação – de um lado, o mundo real presente no problema tal como ele é proposto e a solução real que será obtida; do outro, o domínio matemático que envolve o problema. O processo de matematização comporta diferentes etapas que implicam mobilização de um vasto conjunto de competências.



A primeira etapa consiste em transpor o problema real para um problema matemático. Esse processo implica as seguintes atividades:

- ▶ Identificar os elementos matemáticos relevantes que se referem ao problema real.
- ▶ Representar o problema de forma diferente, em função de conceitos matemáticos.
- ▶ Compreender as relações entre a linguagem empregada para descrever o problema e a linguagem simbólica e formal, indispensável à sua compreensão matemática.
- ▶ Identificar os aspectos que são isomorfos em relação a problemas conhecidos.

- ▶ Traduzir o problema em termos matemáticos, isto é, em um modelo matemático.

Na segunda etapa, o processo continua no campo da matemática: trata-se de efetuar operações sobre o problema matemático, para determinar uma solução matemática. Essa fase requer do aluno as seguintes habilidades:

- ▶ Utilizar linguagem e operações de natureza simbólica, formal e técnica.
- ▶ Definir, ajustar, combinar e integrar modelos matemáticos.
- ▶ Argumentar.
- ▶ Generalizar.

Nas últimas fases da resolução de um problema, cabe refletir sobre o processo de matematização e os resultados obtidos. Isso significa fazer uso das seguintes habilidades:

- ▶ Refletir sobre os argumentos matemáticos elaborados, explicar e justificar os resultados obtidos.
- ▶ Comunicar o processo e a solução.

Em cada uma dessas etapas pode estar a origem da dificuldade de resolver problemas, que poderá ser percebida se o professor contar com a correção atenta dos trabalhos e tarefas do aluno.

Um aspecto importante é a memória, que desempenha um papel fundamental, quando se trata de fixar os aspectos da aprendizagem relacionados às tabuadas, aos automatismos, às regras, aos axiomas etc.

Outra observação significativa é verificar se o aluno não está usando uma regra geral que ele próprio criou e que pensa servir para resolver problemas semelhantes.

Dificuldades na compreensão e utilização dos números racionais

Quando conhece os números racionais, ocorre uma ruptura na idéia que o aluno construiu de número inteiro, por isso, a compreensão de números racionais deve ser iniciada e apresentada ao aluno em situações-problema e não associada somente à memorização de técnicas operatórias. O trabalho dos números racionais na forma decimal deve ocorrer relacionado com os sistemas monetário, de numeração decimal e de medidas. Por sua vez, os números racionais fracionários e decimais devem ser trabalhados de forma integrada, desenvolvendo seus significados – a relação parte/todo, quociente, razão. A ênfase deve ser dada ao trabalho com frações equivalentes, e suas representações gráficas.

Dificuldades de aprendizado de medidas

Sugere-se que o professor solicite a construção do metro pelos alunos, o que possibilita vivenciar que os princípios que regem o sistema de numeração são os mesmos que regem o sistema de medidas. Tal como é proposto para todos os temas, sugere-se a busca de subsídios na história da Matemática.

Dificuldades de aprendizado de estatística e tratamento da informação

As noções de estatística e a utilização de gráficos e tabelas devem ser constantemente trabalhadas em sala de aula e em problemas interdisciplinares.

Dificuldades de aprendizado de álgebra

Em geral, a álgebra que é empregada nas escolas dá maior ênfase aos procedimentos, favorecendo um aprendizado mecânico, no qual são tratados praticamente apenas os aspectos das regras e os passos na resolução de problemas. Do outro lado dessa abordagem está o tratamento da álgebra nos seus aspectos mais significativos, como a estrutura lógica dos conteúdos matemáticos e o rigor e a precisão da linguagem. Falamos do pensamento algébrico, isto é, da observação da regularidade de alguns fenômenos, os aspectos invariantes dentre outros que variam, a compreensão de que o comportamento de algumas variáveis se modifica na presença da variação de outras etc. Falamos do que está na base do ensino dos conceitos algébricos como variáveis, incógnitas, expressão, função, equação, construção e análise de representações de situações.

A linguagem é, a princípio, a expressão de um pensamento: não se pode utilizar uma nova linguagem com o aluno sem que esta faça sentido para ele.

O papel da avaliação na superação das dificuldades de aprendizado em Matemática

Tratar a avaliação como parte integrante do currículo não é mais do que entendê-la como um dos recursos para o ensino e a aprendizagem.

“A avaliação não deve apenas ser feita sobre o aluno, mas também ser feita para o aluno, de forma a orientar e aumentar a sua aprendizagem” (NCTM, 2000).

Trata-se aqui, e principalmente, da avaliação formativa, em processo e que não pode diferir da prática da sala de aula. A comunicação e o questionamento cumprem um papel fundamental em uma avaliação a serviço da aprendizagem. O exemplo que é apresentado a seguir ilustra a afirmação. O professor apresenta aos alunos uma tabela com os números triangulares e pede a eles que escrevam quatro números da seqüência depois do 10.

| Números triangulares | | | | | | | | | |
|----------------------|-----|-------|---------|-----------|---------|---|---|-----|--|
| | | | ○ | | | | | | |
| | | ○ | ○ ○ | ○ ○ ○ | ○ ○ ○ ○ | | | | |
| ○ | ○ ○ | ○ ○ ○ | ○ ○ ○ ○ | ○ ○ ○ ○ ○ | | | | | |
| 1 | 3 | 6 | 10 | ? | ? | ? | ? | ... | |

Suponha que um aluno responda que os números são: 15, 21, 28 e 35.

Uma atitude do professor é dizer a este aluno: *O último número que você encontrou está errado. O correto é 36.*

Outra atitude é o professor dizer ao aluno: *Que bom! Você acertou os três primeiros números. Isso significa que você compreendeu como são formados os números da seqüência. O que você fez para encontrar o quarto número? Quando o aluno repetir o procedimento ele próprio deverá perceber onde havia se enganado ou, se isso não acontecer, o professor poderá explicar.*

Observe que com a primeira atitude, *apesar de o professor ter resolvido no momento o problema do aluno, não o ajudou na compreensão do erro. Com a segunda, a intervenção do professor ajuda o aluno na sua autocorreção.*

Esta é uma situação de avaliação formativa onde o professor não corrige o erro, mas leva o aluno a pensar sobre o que fez e como fez.

Claro que essas ações só podem acontecer em um ambiente onde todos encarem o erro de maneira positiva, sem envergonhar ou desvalorizar quem o comete. Um ambiente onde o erro seja visto de modo natural, próprio de quem está aprendendo, para que o aluno se disponha a apresentar suas dificuldades e o professor possa ajudá-lo na sua superação.

Por fim, lembrar que as respostas incorretas e também as corretas podem disfarçar a verdadeira aprendizagem dos alunos: as corretas, principalmente aquelas que reproduzem o livro ou o professor, podem encobrir *deficits* de compreensão da Matemática básica; as incorretas podem representar bons raciocínios, que não devem ser desprezados pelo professor.

Algumas características dos alunos com dificuldade de aprendizagem em Matemática

- ▶ Pouco atentos.
- ▶ Apresentam alguma instabilidade emocional.
- ▶ Têm dificuldade para organizar estruturas hierárquicas de atividades – esses alunos não têm dificuldades de compreensão, sabem o que devem fazer, mas falham no processo.
- ▶ Querem ir imediatamente para a solução, sem estabelecer antes uma ordem ou plano de trabalho; não organizam a informação recebida.
- ▶ Podem enganar-se em problemas fáceis e acertar outros mais difíceis, dependendo do seu estado – atento ou concentrado.

Finalmente, observem-se as variáveis que aumentam a probabilidade de que ocorram dificuldades no aprendizado (em geral). É claro que a vulnerabilidade e o grau de resistência diante de adversidades variam de aluno para aluno.

Fatores de risco no desenvolvimento matemático dos alunos

- ▶ Alimentação e cuidados médicos inadequados.
- ▶ Alvo de preconceitos de qualquer natureza.
- ▶ Baixa auto-estima.
- ▶ Complicações pré-natais e durante o nascimento.
- ▶ Conflitos.
- ▶ Desorganização.
- ▶ Enfermidades.
- ▶ Guerra ou conflito armado no entorno imediato do aluno.
- ▶ Imaturidade.
- ▶ Indiferença.
- ▶ Influências hereditárias e anomalias genéticas.
- ▶ Maus-tratos.

- ▶ Morte dos pais.
- ▶ Pobreza.
- ▶ Psicopatologias.
- ▶ Vizinhaça desorganizada e com delinquência.

Sugestões para minimizar ou prevenir as dificuldades de aprendizagem de Matemática

- ▶ Verifique se a dificuldade é de ensino ou de aprendizagem.
- ▶ Contextualize os esquemas matemáticos, subindo os degraus da escala de abstração no ritmo exigido pelo aluno.
- ▶ Dê mais tempo ao aluno para se expressar.
- ▶ Dê sugestões e ajudas ou guias para que o aluno saiba enfrentar e monitorar seu próprio desempenho.
- ▶ Ensine o passo a passo das estratégias convencionais e dos algoritmos.
- ▶ Esclareça todos os termos relevantes do vocabulário.
- ▶ Escreva no quadro o tema a aprender, os passos ou procedimentos.
- ▶ Evite corrigir ou fazer o aluno repetir constantemente seus erros.
- ▶ Evite mostrar impaciência com a dificuldade expressada pelo aluno, interrompê-lo várias vezes ou tentar adivinhar o que ele quer dizer completando sua fala.
- ▶ Evite ressaltar as dificuldades do aluno, diferenciando-o dos demais.
- ▶ Garanta a assimilação do “velho” antes de passar ao “novo”.
- ▶ Garanta o domínio dos códigos de representação dos procedimentos e conteúdos.
- ▶ Garanta o domínio dos códigos de representação, verificando se a “tradução” da linguagem verbal para os códigos matemáticos se realiza com facilidade.
- ▶ Incentive seus alunos a propor problemas e apresentá-los no quadro para resolvê-los em casa.
- ▶ Não corrija os trabalhos de casa com caneta vermelha ou lápis.

- ▶ Não ignore o aluno com dificuldades.
- ▶ Não force o aluno a fazer as tarefas quando estiver nervoso por não ter conseguido.
- ▶ No final de cada aula, faça uma síntese do que foi visto e trabalhado.
- ▶ Procure iniciar cada período de aula com um resumo da aula anterior e uma visão geral dos novos temas.
- ▶ Promova a participação dos alunos na aula.
- ▶ Proponha jogos.
- ▶ Reforce os sucessos, favoreça a auto-estima e a segurança pessoal do aluno.
- ▶ Use a terminologia de forma consistente na descrição dos procedimentos, evitando frases longas ou estruturas sintáticas complicadas.
- ▶ Use situações concretas nos problemas.
- ▶ Utilize a curiosidade e a atenção exploratória do aluno como recurso didático.
- ▶ Vincule, o máximo possível, os conteúdos matemáticos a objetivos e situações humanas e significativas.

Alguns pontos para reflexão

É essencial compreender a importância que deve ser dada à aquisição **da linguagem universal de palavras e símbolos**, usada para comunicar idéias de número, espaço, formas, padrões e problemas do cotidiano. A cada dia, essa linguagem se faz mais necessária: ela está presente no fazer cotidiano, nos meios de comunicação, nas ciências e na tecnologia. Os estudos e as pesquisas enfatizam o papel fundamental da aquisição da linguagem matemática no sucesso dos processos de aprendizagem.

Ressalte-se ainda a ênfase que deve ser dada ao aspecto formativo da própria Matemática, propiciado pelo **prazer da descoberta e do desenvolvimento da confiança intelectual**. As situações de ensino e aprendizagem que certamente favorecem, em muito, o aumento da auto-estima do aluno e lhe dão prazer são a de resolver problemas e a de jogar. Trabalhar

com projetos e com o desenho e a construção física de objetos da Geometria também vão ao encontro desses aspectos.

Não há aprendizagem sem ação do aluno, nenhuma intervenção externa será produtiva, se não for percebida, interpretada e assimilada por aquele que aprende. Cabe ao professor criar contextos favoráveis ao envolvimento do aluno em atividades significativas pra ele.

O currículo real é personalizado: dois alunos nunca seguem exatamente o mesmo percurso educativo.

O professor de Matemática deve ser, antes de tudo, **um professor de matematização**.

Os estudantes não aprendem a pensar criticamente, a analisar a informação, a comunicar idéias científicas, a fazer argumentações lógicas, a menos que sejam encorajados a praticar repetidamente essas ações em muitos contextos.

A autoconfiança dos alunos cresce à medida que experimentam sucessos na aprendizagem, assim como diminui em confronto com fracassos repetidos. As tarefas de aprendizagem devem apresentar algum desafio, mas que esteja ao seu alcance.

O que um professor faz na sala de aula é função do que pensa sobre a Matemática e o seu ensino.

Como pano de fundo – e não menos importante – do cenário onde se ensina e se aprende é fundamental **que o aluno acabe por gostar de Matemática**, aumentando sua confiança pessoal na prática de atividades que envolvem o raciocínio matemático. Principalmente, compreendendo que a validade de suas respostas e conclusões está assentada na consistência de uma argumentação lógica.

FICHA 1. SUGESTÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE PLANO DE AULAS

Proposta 1

Nome(s) do(s) professor(es):

Disciplina:

Série:

Bimestre:

Classe:

Número de aulas previstas (dentro e fora de sala de aula):

Conteúdos / temas a serem desenvolvidos (por aula):

Competências / habilidades a serem desenvolvidas (por aula):

Situações de Aprendizagem (por aula):

Em sala de aula:

Fora de sala de aula:

Recursos didáticos necessários (por aula):

Formas de avaliação:

Proposta 2

| Disciplina: Classe: Bimestre / mês: | | | | | |
|---|--|---|---|------------------------|--|
| Número de aulas do período | Quais são os conteúdos / temas que eu vou desenvolver? | Quais são as estratégias de ensino-aprendizagem que eu vou aplicar? | Quais são os recursos didáticos de que eu vou utilizar? | Como foi a minha aula? | Quais são as questões que vou encaminhar para a discussão na HTPC? |
| Aula 1 | | | | | |
| Aula 2 | | | | | |
| Aula 3 | | | | | |
| Aula 4 | | | | | |
| Aula 5 | | | | | |
| Aula 6 | | | | | |
| Aula 7 | | | | | |
| Aula 8 | | | | | |

FICHA 2. QUAIS SÃO AS ETAPAS DE CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO ESCOLAR DE PESQUISA?

Apresentamos uma sugestão, a ser discutida com os professores, de organização de estratégias de ensino-aprendizagem que incluem o desenvolvimento de projetos escolares de pesquisa.

Quais são as etapas de construção de um projeto de pesquisa escolar?

A escolha do tema (o quê?)

A escolha do tema a ser pesquisado apresenta-se como uma tarefa complexa. O tema pode ser proposto pelo professor ou pelos alunos. Importante é que o tema se caracterize por um problema e apresente um questionamento inédito. É muito comum a proposta dos chamados “trabalhos escolares”, que são reproduções de problemas já resolvidos. Nesses casos, os alunos copiam, literalmente, textos e informações de outras fontes, para entregar burocraticamente seu *paper* escrito, cuja parte mais original é, muitas vezes, a capa, essa sim, produção do aluno.

Na escolha do tema, devemos optar por um assunto que interesse aos alunos e sobre o qual eles já tenham algum conhecimento, principalmente, no caso de pesquisas escolares, em que o tempo de entrega é breve. As atividades de pesquisa demandam muito estudo, e escolher algo do interesse dos alunos ajuda a superar a necessidade de dedicação.

A relação tempo e projeto de pesquisa é bastante relevante. Se os alunos dispõem de pouco tempo para realizar a pesquisa e apresentar seus resultados, o tema escolhido deve representar as possibilidades de realização.

O tema deve ser bem específico, para que o aluno não se perca em subtemas, e, de preferência, relacionado a questões próximas do contexto dos alunos, para que durante a pesquisa ele possa observar fatos locais.

Podemos citar o exemplo de um professor que optou por uma pesquisa sobre a questão do saneamento básico (problema local), que posteriormente derivou para a elaboração de um plano de resolução do problema com a ajuda da comunidade.

O projeto não ficou só no papel, demandou reuniões, pesquisas, debates e acompanhamento. Ou seja, muito tempo disponibilizado fora de sala de aula, dedicação e responsabilidade de todos (professores, alunos e comunidade) os envolvidos, porque assim eles quiseram e sentiram necessidade.

Justificativa (por quê?)

Após a escolha do tema, deve haver uma justificativa, parte não menos difícil do projeto, porque, além de fundamentar as razões da escolha, deve apresentar uma bibliografia de referência para aquilo que foi proposto no estudo.

Diríamos que essa é uma grande diferença em relação aos tradicionais trabalhos escolares, porque não se trata apenas de ler e fichar os textos sobre o tema, mas sim, ler e fichar os textos para compreender e explicar melhor o tema.

Antes mesmo de começar a pesquisar sobre o tema, o aluno precisa conhecer a literatura já existente sobre ele, não simplesmente para aceitá-la, mas sim, para comprová-la ou refutá-la em situação de pesquisa.

As leituras fornecem subsídios para se observar o tema com um “olhar científico”, além do senso comum, e constituem um acervo de argumentos autorizados que o aluno pode utilizar para construir sua posição sobre o problema observado.

A justificativa deve ser formulada como um texto expositivo em que se definem o tema, as razões de sua escolha, sua relevância, as referências consultadas, as hipóteses formuladas (problematização do tema), os modos de desenvolvimento da pesquisa, os produtos finais de registro da pesquisa.

Objetivos (para quê?)

A definição dos objetivos do projeto é uma etapa que delimita até onde podemos chegar com a pesquisa de forma exequível e precisa. Eles devem ser bem pontuais. Normalmente, são hipóteses predefinidas sobre o tema que se pretende desenvolver.

Metodologia (como?)

Segue-se a definição da metodologia, ou

seja, como pretendemos fazer a pesquisa, com nível de detalhamento bastante específico das ações que serão realizadas, dentro de determinado espaço de tempo (cronograma).

O método indica como vamos organizar a pesquisa. Qual caminho será seguido para atingir os objetivos indicados. A previsão do método responde a três perguntas consecutivas: O que vamos fazer? Como vamos fazer? Quando vamos fazer?

Exemplos:

O que eu preciso ler sobre o tema? Como vou organizar a leitura? Quando eu farei essas leituras?

O que eu vou observar? Como vou observar? Quando vou observar?

Quais instrumentos vou precisar construir para a observação? Como vou construí-los e aplicá-los? Quando eu vou construir e aplicar os instrumentos?

Daquilo que foi coletado na pesquisa, o que é importante para o tema? Como eu vou organizar as observações? Quando eu vou entregar o relatório da pesquisa?

FICHA 3. EXEMPLO DE RELATÓRIO DE PESQUISA

Jogos e brincadeiras: estudos culturais

Introdução

As palavras **jogos** e **brincadeiras** têm inúmeros significados e significações. Neste texto, vamos analisar o significado dessas manifestações como marcas de identidade de grupos sociais.

Kishimoto (1993) sintetiza as características do jogo, como:

1. Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o não sério ou efeito positivo.
2. Regras (implícitas ou explícitas).

3. Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados.

4. Não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação.

5. Contextualização no tempo e no espaço.

O jogo e a brincadeira fazem parte da tradição como acervo cultural. Quando os adultos transmitem às crianças esses comportamentos culturais, próprios das brincadeiras, também introduzem valores, modos de comportamento e situações representativas do imaginário coletivo.

A brincadeira transforma-se em um passaporte de entrada para o mundo adulto, a construção do simbólico. Uma criança que não sabe brincar pode apresentar no futuro um *deficit* de sociabilidade. Daí, países altamente desenvolvidos, como o Japão, apostarem vários créditos nas brincadeiras para transmitir a tradição e a cultura.

No Brasil, a urbanização e a escolarização precoces acabam por exercer um papel contrário à socialização das brincadeiras. As crianças que vivem no meio urbano queixam-se da impossibilidade de brincar e sempre que podem fazê-lo desprezam a televisão, grande aliada da solidão infantil.

Objetivos da pesquisa

Nosso estudo procurou abordar o jogo e a brincadeira como manifestações da cultura e do imaginário popular no estado do Acre a partir da coleta de relatos de professores da região e da análise de documentos regionais.

Jogos tradicionais do estado do Acre

O estado do Acre fica localizado no meio da Floresta Amazônica. De difícil acesso, recebe influências dos estados do Norte do Brasil e de

países vizinhos da América Latina, como a Bolívia. A população é proveniente principalmente do estado do Ceará. Foram famílias de migrantes que desvendaram o segredo da floresta e se transformaram em seringueiros. O seringueiro tornou-se figura expressiva de luta, sintetizado pela figura heróica de Chico Mendes.

As tribos indígenas convivem com o homem branco, e as tradições miscigenaram-se em lendas, mitos, crenças e costumes. A flora, a fauna e a cultura indígena são foco de preservação.

O imaginário coletivo incorpora uma série de mitos e lendas sugeridos pelo convívio espacial, especialmente o espaço da floresta. As histórias transmitidas, principalmente pela tradição oral, categorizam-se predominantemente em:

- ▶ histórias de encanto;
- ▶ histórias de caçadores;
- ▶ histórias engraçadas;
- ▶ histórias de assombração.

As histórias de encanto são marcadas por temas em que a floresta (fauna e flora) exerce um papel personificado. Os contos aproximam-se da experimentação de determinada cultura, como os “causos” do boto contados em três versões, das lendas indígenas (o guaraná) e dos mitos dos seringueiros (curupira, cobra-grande, seringueiro e onça).

A estrutura das narrativas compõe o quadro tradicional dos contos de fadas. A personagem principal (mais fraca) encontra um vilão. Ele é interceptado por uma força sobrenatural, que aponta o caminho do bem. As marcas regionais ocorrem pela demarcação do espaço físico e caracterização das personagens.

Os versos e quadras, representados tematicamente pelo sentido apaixonado e humorístico, são transmitidos por meio da oralidade

nas brincadeiras com as crianças. Alguns deles são comuns aos da região Sudeste como:

*Batatinha quando nasce
Se esparrama pelo chão,
Meu amor quando dorme
Põe a mão no coração.*

ou

*Papagaio louro
Do bico dourado
Entrega esta carta
Para o meu namorado.*

A intenção das quadras é a brincadeira e o lúdico. As cantigas típicas da Idade Média, feitas por encomenda para satirizar as personagens sociais, surgem no local, marcadas pelo verso de rima simples:

*Lá vem a lua saindo
Redonda como um botão
Aqui tem muita mulher feia
Mas não dou demonstração.*

ou

*Joguei meu lenço branco
Por detrás da bananeira,
Nunca ouvi fofocar tanto
Como aquela sassariqueira.*

As cantigas de roda, acompanhadas por certos rituais, marcam as brincadeiras locais das meninas:

*Este mundo é uma bola
A girar constantemente
Vou sair por este mundo
Dando vivas de contente.*

*Eu não sei dançar sozinha
Quero um par para eu dançar
Por exemplo essa menina
Saía como eu já saí.*

*A menina entra na dança
Essa dança não faz mal
Dança eu, dança você
Dançam todos afinal.*

Modos de brincar

1. Faz-se uma roda grande, com uma pessoa no centro, calada. Todos que compõem a roda grande cantam a primeira estrofe.
2. A menina do centro canta sozinha a segunda estrofe e convida alguém da roda grande para cantar e dançar com ela.
3. À proporção que as garotas do centro da roda se dão os braços e cantam, todos os componentes da roda grande também cantam, de braços dados, de par em par.

A roda e o canto intimamente interligados aos rituais locais marcam o ideário de sociedades diversas.

A **brincadeira das fitas** é relatada da seguinte forma:

É uma brincadeira em que várias crianças participam. Entre elas, é escolhido um líder, dois anjos e o restante das crianças serão as fitas. O líder da brincadeira dá a cada criança o nome de uma cor de fita. As cores podem ser: verde, amarela, azul e assim por diante. Feito isso, começa a brincadeira. O anjo bom vem e bate palmas.

*Pan, pan, pan.
Quem é?
Sou eu.
Eu quem?
Anjo bom.
Que qui (sic) quer?
Uma fita.
Que cor?
Azul.*

Se tiver a cor que o anjo pediu ele leva a criança que representa a fita azul. Se não tiver, o líder diz que não tem e que ele vá “pan-pan-do prá lá”. E assim sucessivamente.

A brincadeira invoca o simbólico no qual os participantes assumem as atitudes e vozes das personagens em um jogo simultâneo de reações lógicas e imaginárias.

Como variável da **brincadeira do anel**, há na região a **brincadeira com a castanha-de-caju**.

Com as mãos para trás, uma criança ajeita a castanha em uma das mãos, segurando-a com a ponta ou a cabeça para cima. A seguir, com a mão fechada, pergunta ao parceiro:

— *Ponta ou cabeça?*

Se o outro adivinhar, ganha a castanha e se perder, o primeiro fica com ela. Vence quem ficar com o maior número de castanhas.

Memórias de professores: pequenos relatos, grandes descobertas

Durante o curso de especialização acontecido em Rio Branco, solicitei aos participantes que resgatassem a memória dos jogos praticados durante a infância. De início, verifiquei a surpresa do grupo diante do pedido, já que o curso enfocava aspectos do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. Para os professores, o resgate de atividades de vida marcadas pelo aspecto sociocultural distanciava-se da prática pedagógica, mesmo após ter discutido um dos itens da proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa de Rio Branco, intitulado Linguagem e Identidade.

Após o registro escrito da memória das brincadeiras e da leitura, o grupo discutiu os sentimentos produzidos durante o registro e a leitura, comentando a “sensação gostosa de lembrar o acontecido” e a importância desse resgate em

sala de aula como forma de aprofundar a identidade sociocultural por meio da linguagem e de sua possível preservação, destacando o caráter transdisciplinar da brincadeira.

A seguir cito algumas das brincadeiras relatadas:

Relato 1: Anelzinho

Com um anel na mão deverá passar para outras crianças que deverão estar com as mãos postas e as demais tentarão adivinhar. Faz-se a pergunta: onde está o anel? Se errar, paga a prenda.

Relato 2: Jogo na parede com bola

A pessoa pega uma bola pequena, joga-a na parede, enquanto vai dizendo:

Ordem (bate palmas).

Seu lugar.

Sem rir.

Sem chorar.

Com uma mão.

Com a outra.

Com um pé.

Com o outro.

Com a mão na cintura...

Cada fala é acompanhada pelos gestos respectivos.

Relato 3: Vaca preta boi pintado

Número de participantes: dois ou mais.

Objetivo: provar resistência de fôlego.

Início: um dos participantes escolhe um colega e lança um desafio:

Quero que você me diga

Trinta vezes encarrilhadas

Sem errar, sem tomar fôlego

— *Vaca preta, boi pintado.*

Ganha quem conseguir dizer o número maior de vezes (sem tomar fôlego): “Vaca preta, boi pintado”.

Relato 4: Baleado

Duas pessoas ficam, cada uma, em uma das extremidades do campo. O objetivo é tentar atingir com uma bola as pessoas que estão correndo no meio do campo. Quem for atingido é “baleado” e sai do jogo.

Relato 5: Pó, ruge ou batom

Uma pessoa coloca as mãos sobre os olhos de outra, aponta para as pessoas que estão ao redor e pergunta a quem está com olhos fechados: pó, ruge ou batom?

Se falar “pó”, dará um beijo na testa de quem escolheu; “ruge” dará um beijo no rosto; “batom” dará um beijo na boca.

Relato 6: Lagarta pintada

As crianças sentam-se em círculo no chão, colocam as mãos estendidas no chão e beliscam as mãos umas das outras, cantando:

*Lagarta pintada quem foi que te pintou?
Foi uma velha que por aqui passou
No tempo da ilha fazia poeira
Puxa lagarta na tua orelha.*

Depois de cantar, um segura a orelha do outro e puxando-a devagar repete a musiquinha.

Considerações parciais

Acredito que poderíamos fazer um inventário bem mais complexo das funções da brincadeira como atividade de aprendizagem, focalizando os aspectos socioculturais nela contidos. O imaginário coletivo remete a pos-

sibilidades de análise histórica, psicológica, lingüística, geográfica etc. Daí, denominarmos função transdisciplinar da brincadeira.

A aprendizagem fundada no princípio do conhecer-se como sujeito coletivo, como aquele que partilha um ideário de signos, símbolos e linguagens, encontra no resgate das brincadeiras um elo de uma cadeia imensa a ser recuperada.

A descoberta, da minha parte, da importância do brincar, com certeza, explica hipóteses anteriores sobre a influência, por exemplo, da arte sobre os indivíduos. Questões que pretendo aprofundar. Por enquanto, a Brincadeira, é apenas uma brincadeira...

Bibliografia

ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis*. São Paulo: Vozes, 1993.

_____. *O jogo na educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

MACHADO, A. M. *Arte para criança: arte popular – A peleja*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1986.

PELOSO, S. *O canto e a memória: história e utopia no imaginário popular brasileiro*. São Paulo: Ática, 1996.

RODRIGUES, A. A. *Rodas, brincadeiras e costumes*. Rio de Janeiro: Funarte; Pró-Memória; MEC, 1976.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, M. A. S. S. *et al. Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez; Cenpec, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madri: AKal, 1982.

ZANNINI, I. C. C. *Fragmentos da cultura acreana*. São Luís: Corsup; Edufma, 1989.

BIBLIOGRAFIA

Geral

AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BLIN, Jean-François. *Classes difíceis: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BORDENAVE, Juan Dias; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1983.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 1997.

FAZENDA, Ivani C. A. *A interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1995.

Haidt, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1994.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KILPATRICK, Willian Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Sousa, Sandra M. Zákia L. *Parceria escola-empresa no estado de São Paulo: mapeamento e caracterização*. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, abril 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola*. In: *Idéias*, n. 28. São Paulo: FDE, 1997.

Dificuldades de aprendizagem

ABRANTES, P. *Avaliação e educação matemática*. Rio de Janeiro: MEM/USU; Gepem, 1995.

BERDONNEAU, C. *Aider les élèves en difficulté en mathématiques*. Paris: Hachette Éducation, 2007. v. I e II.

BLIN, Jean-François. *Classes difíceis: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CIASCA, S. M. (Org.). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COLL, C. *et al. Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação matemática da teoria à prática*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

DOCKRELL, J.; MCSHANE, J. *Crianças com dificuldades de aprendizagem. Uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAGNÉ, R. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

GARCÍA, R. *Sistemas complejos: conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa, 2006.

GÓMEZ CHACÓN, I. M. *Procesos de aprendizaje en matemáticas con poblaciones de fracaso escolar en contextos de exclusión social: las influencias afectivas en el conocimiento de las matemáticas*. Disponível em: <<http://biblioteca.universia.net/>>. Acesso em: 01 jul. 2008.

LIZARZABURU, A E.; ZAPATA SOTO, G. *Pluriculturalidade e aprendizagem da matemática na América Latina*. Experiências e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Desafios nas relações entre inteligência e currículo. In: *Pátio Revista Pedagógica*, ano XII, n. 45, 2008.

_____. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L. de; MACHADO, N. J.; ALLES-SANDRINI, C. D. (Orgs.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MÖOJEN, S. M. P. Caracterizando os transtornos de aprendizagem. In: BASSOLS, A. M. S. e col. *Saúde mental na escola: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NCTM. *Principles and standards for school mathematics*. Reston: NCTM, 2000.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIAGET, J. e cols. *Abstração reflexionante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1974. [1959].

_____. O possível, o impossível e o necessário. In: Leite, L. B. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.

POLYA, G. O. *Mathematical Discovery*. (Combined edition). New York: Wiley, 1981.

RIVERA, D. P. O. Mathematics education and students with learning disabilities. In: RIVERA, D. P. (Ed.). *Mathematics education for students with learning disabilities: Theory to practice*. Austin: Pro-Ed, 1998.

Texto-estímulo: a literatura como reflexão

Um zero para as professoras Regina Drummond*

Era uma vez... Ai, é só a gente deixar que as histórias comecem sozinhas que elas vão direto para o “Era uma vez”.

Está bem. Hoje, vou deixar.

Era uma vez, uma menininha que adorava brincar de professora.

Quando as amigas chegavam, ela dizia:

“Vamos brincar de escolinha? Eu sou a professora.”

E, se naquele dia ela estivesse brincando sozinha, não tinha problema: ela sentava as bonecas em fileiras à sua frente e ficava dando aula para elas, a voz pausada e grave, o dedo em riste:

“Hoje, nós vamos falar de...”

Ela imitava a sua professora na escola, igualzinha, porque admirava-a muito. Tudo era “a minha professora”. Todos os dias, a menina contava para a mãe o que tinha acontecido na escola, com os mais miúdos e específicos detalhes que conseguia — e vice-versa, claro, porque sentia que a professora era sua amiga de verdade, uma pessoa em quem ela podia confiar. Sentada no chão com uma, debruçada na mesa da outra, histórias e mais histórias, reais e imaginárias, eram tecidas com os fios castanhos dos cabelos da princesa...

“A minha professora disse que...” era uma frase com a força de mil cavalos. Podia ser o que fosse — nem Deus contestava! (mesmo porque até Ele sabia que não iria adiantar nada!).

Um dia, o pai viu quando ela colocava, disfarçadamente, uma maçã na mochila.

“Eu já pus a sua merenda”, disse ele.

*Regina Drummond, autora, contadora de histórias e tradutora, vem desenvolvendo, há anos, projetos de estímulo à leitura e eventos para professores e alunos. Sua homepage é: <<http://www.regina-drummond.de>>.

“Esta é para a minha professora”, respondeu a menina.

O pai começou a rir:

“Xi, essa de levar maçã para a professora é manjada...! Acho que não funciona mais, não!”

Ela empinou o nariz e não disse nada.

No final do dia, estava exultante:

“Você disse que não adiantava levar uma maçã para a minha professora, é? Pois vou lhe dizer uma coisa: ela a-d-o-r-o-u!!!”

Quando a professora lhe dizia que ela era linda, era assim que ela se sentia.

Quando a professora lhe dizia que ela era inteligente e capaz, era assim que ela se via.

Quando a professora lhe dizia: “Eu tenho orgulho de ter uma aluna como você!”, era com a maior alegria que ela se esforçava mais um pouquinho para ser sempre digna da professora que tinha — e dos elogios, é claro!

“O que você vai ser quando crescer?”, perguntavam as pessoas.

Ela enchia o peito de orgulho e respondia sem piscar:

“Professora.”

Seu destino estava selado!

Ela bem que poderia ter escapado! Mas quem resiste ao canto da sereia do prazer de se fazer o que se gosta?

Por que não inventei de ser médica-engenheira-advogada-dentista como todo mundo?, ela se perguntava.

Não precisaria, diariamente, levantar-se antes do sol, enfrentar os ônibus e os engarrafamentos, para tourear 40 crianças com necessidades individuais — e todas com uma mãe que as achava dignas das mais especiais atenções, e todas com um pai, duas avós, várias tias e inúmeras amigas dando palpite em tudo!!! E ainda tinha a diretora, sempre exigindo mais, e as colegas, com as suas picuinhas e as suas dificuldades, e a vida normal que não parava, marido, casa, filhos... Ela passava batom no sorriso e seguia em frente, levando alegria e entusiasmo para todos à sua volta, ajudando um, amparando outro, dando mais atenção a um terceiro...

De vez em quando, bem que dava vontade de desistir! Mas... ai!... justo quando ela estava assim, meio desanimada, devagar-quase-parando, aquela menininha quietinha do cantinho à esquerda levava uma maçã para ela e oferecia-a, timidamente, como quem pede desculpas. Era a maçã do

amor mais verdadeira — e ela se esquecia de tudo, e ficava feliz outra vez, e achava que a sua vida era maravilhosa, porque ela estava sempre recebendo triplicada a alegria que dava e ela, então, aticava a coragem e o desprendimento que sempre tinha de reserva no coração, para que eles empunhassem as suas espadas e atacassem, prontos para destruir todos os monstros que ameaçavam impedi-la de seguir a sua vocação, que era o seu prazer maior.

Há certas coisas que a gente só faz por amor. No sorriso e na espontaneidade das crianças, ela tirava o seu verdadeiro sustento — pois nem mesmo o salário baixo conseguia arrefecer o seu entusiasmo! Ela aprendera a valorizar o que as pessoas têm por dentro, ignorando as belas embalagens cheias de vento, para assim fazer menores as suas próprias necessidades e conseguir ser feliz com o que tinha.

Queridas professoras, ainda bem que Deus as faz professoras ainda crianças — caso contrário, o que seria dos nossos filhos???

Sempre gostei de brincar de ser uma bruxa poderosa. E não posso deixar de pensar em como gostaria que isso fosse verdade, nem que fosse por um instante só, apenas para fazer uma única magia: dar um zero a cada uma de vocês — no salário, é claro!

Disponível em: <http://www.releituras.com/rdrummond_menu.asp>. Acesso em: 18 jun. 2008.

ANEXO II

Boas notícias – SP tem a melhor educação de 5ª a 8ª série do Brasil

Resultado é indicado pelo governo federal, com divulgação do Ideb 2007 nesta quarta-feira, 11 de junho.

São Paulo tem o melhor ciclo 2 de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) do Brasil. É o que aponta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2007, divulgado nesta quarta-feira, 11 de junho, pelo governo federal. O Estado assumiu a ponta neste ciclo entre todos os Estados, ao lado de Santa Catarina, com índice de 4,3.

Além do ciclo 2 (5ª a 8ª série), São Paulo, que tem a maior rede de escolas do Brasil, cresceu também no ciclo 1 do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e no Ensino Médio. Nos três ciclos, superou todas as metas estabelecidas pelo governo federal para este ano.

No ciclo 1, São Paulo tem o terceiro melhor resultado do Brasil, 0,1 ponto atrás do Distrito Federal e do Paraná. Ou seja, com 4,9 de índice os alunos paulistas têm o melhor resultado do Sudeste, à frente de todos os outros três Estados da região.

No Ensino Médio, o Estado está em 4º lugar, junto com Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. Ou seja, novamente tem o melhor resultado do Sudeste (ao lado de Minas).

Veja os índices:

| Séries iniciais | |
|---------------------|------|
| Estado | 2007 |
| Paraná | 5 |
| Distrito Federal | 5 |
| São Paulo | 4,9 |
| Santa Catarina | 4,9 |
| Minas Gerais | 4,7 |
| Rio Grande do Sul | 4,6 |
| Espírito Santo | 4,6 |
| Mato Grosso | 4,4 |
| Rio de Janeiro | 4,4 |
| Mato Grosso do Sul | 4,3 |
| Goiás | 4,3 |
| Roraima | 4,1 |
| Tocantins | 4,1 |
| Rondônia | 4 |
| Ceará | 3,8 |
| Acre | 3,8 |
| Maranhão | 3,7 |
| Pernambuco | 3,6 |
| Piauí | 3,5 |
| Bahia | 3,4 |
| Amazonas | 3,4 |
| Amapá | 3,4 |
| Paraíba | 3,4 |
| Rio Grande do Norte | 3,4 |
| Sergipe | 3,4 |
| Alagoas | 3,3 |
| Pará | 3,1 |

| Séries finais | |
|---------------------|------|
| Estado | 2007 |
| São Paulo | 4,3 |
| Santa Catarina | 4,3 |
| Paraná | 4,2 |
| Distrito Federal | 4 |
| Espírito Santo | 4 |
| Minas Gerais | 4 |
| Mato Grosso do Sul | 3,9 |
| Rio Grande do Sul | 3,9 |
| Acre | 3,8 |
| Goiás | 3,8 |
| Mato Grosso | 3,8 |
| Rio de Janeiro | 3,8 |
| Roraima | 3,7 |
| Tocantins | 3,7 |
| Amapá | 3,5 |
| Ceará | 3,5 |
| Piauí | 3,5 |
| Rondônia | 3,4 |
| Amazonas | 3,3 |
| Maranhão | 3,3 |
| Pará | 3,3 |
| Rio Grande do Norte | 3,1 |
| Sergipe | 3,1 |
| Bahia | 3 |
| Paraíba | 3 |
| Pernambuco | 2,8 |
| Alagoas | 2,7 |

| Ensino Médio | |
|---------------------|------|
| Estado | 2007 |
| Distrito Federal | 4 |
| Paraná | 4 |
| Santa Catarina | 4 |
| São Paulo | 3,8 |
| Minas Gerais | 3,8 |
| Mato Grosso do Sul | 3,8 |
| Rio Grande do Sul | 3,7 |
| Espírito Santo | 3,6 |
| Acre | 3,5 |
| Roraima | 3,5 |
| Ceará | 3,4 |
| Mato Grosso | 3,2 |
| Paraíba | 3,2 |
| Rio de Janeiro | 3,2 |
| Rondônia | 3,2 |
| Tocantins | 3,2 |
| Goiás | 3,1 |
| Bahia | 3 |
| Maranhão | 3 |
| Pernambuco | 3 |
| Alagoas | 2,9 |
| Amazonas | 2,9 |
| Piauí | 2,9 |
| Rio Grande do Norte | 2,9 |
| Sergipe | 2,9 |
| Amapá | 2,8 |
| Pará | 2,7 |

Fonte: Secretaria de Estado da Educação.

Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_%202008/2008_11_06_a.asp>. Acesso em: 18 jun. 2008.

ANEXO III

Em dia com a legislação

Resolução SE 24, de 5-4-2005

Dispõe sobre Escola em Parceria

O Secretário da Educação, com fundamento no artigo 131, inciso II, alínea “c”, do Decreto n.º 7.510/76 c.c. o artigo 2º do Decreto n.º 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto n.º 48.408/2004 e considerando:

- ▶ A importância da participação da sociedade civil no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino público paulista;
- ▶ A necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a propiciar a autonomia de gestão em nível local,

Resolve:

Artigo 1º – A unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, poderá desenvolver ação conjunta com a comunidade – entidades representativas da sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras – com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, em consonância com o artigo 4º, inciso III c.c. o artigo 6º, inciso IV e V do Estatuto Padrão Anexo ao Decreto n.º 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto n.º 48.408/2004.

Artigo 2º – A parceria que constará de projeto e protocolo de intenções, modelo anexo a esta resolução, deverá ser aprovada pelo Conselho de Escola e poderá abranger ações de conservação e manutenção do prédio escolar, equipamentos, mobiliário e materiais educacionais, atividades culturais e de lazer, atividades de assistência ao escolar nas áreas socioeconômica e de saúde, programa de capacitação para equipe escolar e reforço escolar aos alunos.

Parágrafo único – As ações de conservação e manutenção do prédio escolar referidas no caput deste artigo, quando exigirem a execução de obras ou serviços de engenharia, deverão ser comunicadas, no início, pela Direção da Escola à Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e na conclusão, após 05 (cinco) dias úteis.

Artigo 3º – Compete à Secretaria da Educação:

I – Constituir um grupo inter-órgãos, sob a coordenação das Coordenadorias de Ensino, que atue como articulador das ações do presente Programa, tendo como objetivos:

- a) garantir que os projetos estejam condizentes com as diretrizes educacionais da Secretaria da Educação;
- b) definir junto à Diretoria de Ensino formas de acompanhamento e avaliação dos projetos;

- c) estimular a autonomia de gestão, apoiando mecanismos que promovam projetos de parcerias descentralizadas, a partir da iniciativa das Unidades Escolares;
- d) compatibilizar as ações entre os órgãos da SE, tornando-as complementares e integradas.

Artigo 4º – Às entidades representativas da sociedade civil que firmarem parcerias cabe:

- a) designar um Coordenador que detenha experiência na área pedagógica para a gestão da parceria;
- b) elaborar junto com as Unidades Escolares projetos condizentes com o objetivo do Programa;
- c) aplicar recursos financeiros e, eventualmente, humanos para a realização dos projetos propostos;

Artigo 5º – Esta resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação, ficando revogada a Res. SE n.º 234/95.

Protocolo de intenções

Protocolo de intenções que entre si celebram a APM, instituição auxiliar da EEPG _____ e a _____ para a cooperação técnica/financeira visando à melhoria da qualidade de ensino.

Considerando:

- ▶ A natureza e finalidade da Associação de Pais e Mestres e
- ▶ A necessidade de descentralizar e desconcentrar ações de forma a fortalecer a autonomia de gestão em nível local.

Aos ___ dias do mês de _____ de _____, a APM, da EEPG _____, doravante denominada APM, neste ato representada pelo Diretor Executivo, e a _____, inscrita no C.G.C. sob n.º _____, doravante denominada ENTIDADE, representada pelo Sr. _____, resolvem celebrar o presente Protocolo de Intenções, nos moldes das Cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA DO OBJETO

O presente Protocolo tem por objetivo a conjugação de esforços no sentido de desenvolver um sistema de parceria com vista à melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas do Estado de São Paulo, em conformidade com as disposições contidas no Estatuto Padrão estabelecido pelo Decreto n.º 12.983/78, com as modificações introduzidas pelo Decreto n.º 48.408/2004, especialmente no que é pertinente aos artigos 4º, inciso III e 6º, inciso IV e V combinados.

CLÁUSULA SEGUNDA DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO

As áreas de atuação abrangidas por este Protocolo são as seguintes:

I. provimento de recursos na:

- a) programação de atividades didático-pedagógicas que envolvam melhoria do ensino;
- b) programação de atividades de assistência ao escolar nas áreas socioeconômica e de saúde;
- c) programação de atividades culturais e de lazer que envolvam participação de pais, equipe escolar, aluno e comunidade;

II. fornecimento de mobiliário, equipamento, livros para o acervo da biblioteca, materiais em geral e demais recursos físicos;

III. conservação e manutenção do prédio, das instalações e do equipamento da escola.

CLÁUSULA TERCEIRA DA EXECUÇÃO

I. Os projetos ou ações que serão desenvolvidos, em decorrência deste Protocolo, deverão receber aprovação prévia por parte do Conselho da Escola, efetuando-se o devido registro em Ata.

II. As prioridades de desenvolvimento das ações serão definidas em conjunto com a Direção da Escola, a APM e a Entidade.

III. A Entidade, por meio de seu Coordenador, será responsável pela execução dos serviços e aquisição de materiais necessários ao desenvolvimento dos projetos e ações definidos nos termos do inciso I.

IV. Os meios e recursos serão geridos pela Entidade quando da execução de obras, fornecimento de equipamentos e materiais envolvidos nas melhorias físicas e na prestação de serviços.

V. A execução deste Acordo será acompanhada e supervisionada pela Diretoria de Ensino a que estiver jurisdicionada a unidade escolar.

CLÁUSULA QUARTA DOS RECURSOS FINANCEIROS

(Obs.: Nesta cláusula, serão especificados a origem e os recursos empregados.)

CLÁUSULA QUINTA DA VIGÊNCIA

O presente protocolo terá duração de 1 (um) ano, a partir da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado automaticamente até o limite de igual período, se não houver manifestação em contrário por um dos partícipes.

CLÁUSULA SEXTA DA ALTERAÇÃO

O presente Protocolo poderá ser alterado, mediante termos de aditamento específicos, tendo em vista a conveniência e interesse dos partícipes.

CLÁUSULA SÉTIMA DOS CASOS OMISSOS

Os casos omissos que surgirem na vigência deste acordo serão solucionados por consenso dos partícipes, em termo aditivo.

CLÁUSULA OITAVA DA RESCISÃO E DENÚNCIA

O presente Termo de Parceria poderá ser rescindido durante o prazo de vigência, por mútuo consentimento dos partícipes ou denúncia de qualquer deles, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

E por estarem de acordo, firmam o presente Protocolo de Intenções, em 3 vias de igual teor, na presença das testemunhas abaixo assinadas.

São Paulo, _____ de _____ de 200____.

Diretor Executivo da APM, representante da _____

Testemunhas:

Resolução SE - 40, de 13-5-2008

Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino

A Secretária da Educação, considerando que:

- ▶ os indicadores de aprendizagem do aluno evidenciados nas avaliações externas, principalmente no Saresp, demonstram a necessidade de efetiva ação para melhoria da qualidade de ensino;
- ▶ cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem, redirecionando ações de modo a que os alunos superem as dificuldades diagnosticadas;
- ▶ a recuperação constitui parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características e de ritmos de aprendizagem dos alunos;
- ▶ a necessidade de assegurar condições que favoreçam a implementação de atividades de recuperação paralela, por meio de ações significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola, resolve:

Art. 1º – A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar e ocorre de diferentes formas, a saber:

I – contínua: a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia-a-dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno;

II – paralela: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica;

III – intensiva: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis ao prosseguimento de estudos em etapa subsequente, a ocorrer em períodos previamente estabelecidos e na conformidade dos procedimentos a serem estabelecidos em ato normativo próprio;

IV – de ciclo: constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior.

Art. 2º – Para o desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, cada unidade escolar deve elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, na seguinte conformidade:

I – no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho;

II – no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro.

§ 1º – O aluno permanecerá nas atividades de recuperação somente o tempo necessário para superar a dificuldade diagnosticada.

§ 2º – Excetua-se do contido no inciso I deste artigo as classes/turmas de 1ª série do ensino fundamental do Programa Ler e Escrever.

§ 3º – A continuidade dos projetos referidos no caput deste artigo ficará condicionada à avaliação do semestre anterior.

Art. 3º – Os projetos de recuperação paralela devem ser elaborados mediante proposta do Conselho de Classe/Série e/ou do Professor Coordenador, a partir da análise das informações de avaliação diagnóstica registradas pelo(s) professor(es) da classe, cabendo:

I – ao Professor da Classe, a identificação das dificuldades do aluno, a definição dos conteúdos, das expectativas de aprendizagem e dos procedimentos avaliatórios a serem adotados;

II – ao Professor Coordenador, ou, na ausência deste, ao Diretor da Escola, a definição dos critérios de agrupamentos dos alunos e de formação das turmas, a definição do período de realização com previsão de horário e o encaminhamento de informações aos pais ou responsáveis.

§ 1º – Na elaboração dos projetos de recuperação paralela deve ser considerado de forma detalhada o trabalho a ser desenvolvido com:

1. os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em classes regulares;
2. concluintes do ciclo I e II que forem promovidos com indicação de recuperação paralela desde o início do ano letivo.

§ 2º – As turmas serão constituídas de 15 a 20 alunos e poderão ser organizadas por série, por disciplina, por área de conhecimento ou por nível de desempenho.

§ 3º – As atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas fora do horário regular das aulas, inclusive aos sábados, na seguinte conformidade:

1. Ciclo I, com 02 (duas) ou 03 (três) aulas semanais.
2. Ciclo II e Ensino Médio, com 02 (duas) aulas semanais.

§ 4º – Para o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela, cada unidade escolar conta com um crédito de horas equivalente a 5% da carga horária total anual do conjunto de classes em funcionamento.

Art. 4º – Os projetos de recuperação paralela devem ser desenvolvidos prioritariamente por professor titular de cargo.

§ 1º – Na impossibilidade do cumprimento do disposto no caput deste artigo, o desenvolvimento dos projetos poderá recair em docente ocupante de função atividade declarado estável por força constitucional ou em docente admitido em caráter temporário, com aulas já atribuídas, desde que essas aulas, quando acrescidas àquelas disponíveis para os projetos de recuperação, totalizem, na mesma unidade escolar ou em até mais uma escola, no mínimo 10 (dez) horas semanais.

§ 2º – Na falta de docentes para o desenvolvimento do projeto, poderá ser admitido candidato à docência, devidamente habilitado e cadastrado, desde que o número de aulas a serem atribuídas se apresente disponível em até duas unidades escolares, e totalize, no mínimo, 10 (dez) aulas semanais.

§ 3º – O candidato de que trata o parágrafo anterior somente poderá ser admitido caso comprovadas condições de cumprir as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo correspondentes, participando, quando for o caso, alternadamente das respectivas reuniões nas duas unidades escolares.

Art. 5º – Compete aos educadores responsáveis pela implementação dos projetos de recuperação paralela:

I – à Direção da Escola e à Coordenação Pedagógica:

- a) elaborar, em conjunto com os professores envolvidos, os respectivos projetos, encaminhando-os à Diretoria de Ensino para aprovação;
- b) coordenar, implementar e acompanhar os projetos aprovados, providenciando as reformulações, quando necessárias;
- c) disponibilizar ambientes pedagógicos e materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento desses projetos;
- d) informar aos pais as dificuldades apresentadas pelos alunos, a necessidade e objetivo da recuperação, os critérios de encaminhamento e a forma de realização;
- e) avaliar os resultados alcançados nos projetos implementados, justificando a necessidade de sua continuidade, quando necessário;

II – aos Docentes das Classes:

- a) identificar as dificuldades de cada aluno, pontuando com objetividade as reais necessidades de aprendizagem;
- b) avaliar sistematicamente o desempenho do aluno, registrando os avanços observados em sala de aula e na recuperação paralela, de modo que o aluno permaneça nas atividades de recuperação paralela somente o tempo necessário para superar a dificuldade diagnosticada;

III – aos Docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela:

- a) desenvolver atividades significativas e diversificadas que levem o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem;
- b) utilizar diferentes materiais e ambientes pedagógicos para favorecer a aprendizagem do aluno;
- c) avaliar os avanços obtidos pelos alunos e redirecionar o trabalho, quando as dificuldades persistirem;

- d) participar das reuniões de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, dos Conselhos de Classe/Série e das ações de capacitação promovidas pela Diretoria de Ensino;

IV – à Diretoria de Ensino, por meio do Supervisor de Ensino da Escola e da Oficina Pedagógica:

- a) analisar os projetos apresentados pelas escolas, fundamentando-se nas Expectativas de Aprendizagem, aprovando-os, quando as ações propostas forem compatíveis com o diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos;
- b) orientar, acompanhar e avaliar a implementação dos projetos de recuperação da aprendizagem;
- c) gerenciar o crédito total de horas equivalente ao conjunto de créditos das unidades escolares de sua jurisdição, podendo remanejá-los e redistribuí-los entre as escolas;
- d) capacitar as equipes escolares e os professores encarregados das atividades de recuperação paralela;
- e) avaliar os projetos em andamento e decidir sobre sua continuidade.

§ 1º – Quando o docente responsável pelas atividades de recuperação paralela não for o mesmo da classe regular, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deve ser compartilhada por ambos, assegurando-se, nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo e nos Conselhos de Classe/Série, a troca de informações e o entrosamento entre eles.

§ 2º – Os encaminhamentos decididos pelos Conselhos de Classe/Série deverão constar em ata e na ficha individual de acompanhamento do aluno.

Art. 6º – Os resultados das atividades de recuperação paralela incorporarão a avaliação bimestral do aluno, substituindo a nota do aluno no bimestre, quando esta for inferior àquela obtida nas atividades de recuperação.

Art. 7º – A atribuição de aulas para o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela far-se-á conforme o disposto em legislação específica.

Art. 8º – Caberá à:

I – Coordenadoria de Ensino, em sua respectiva área de atuação:

- a) acompanhar e avaliar a execução das atividades desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino nas diferentes formas de recuperação;
- b) apresentar estudos conclusivos sobre os resultados obtidos na recuperação paralela e de ciclo, encaminhando-os semestralmente à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas;

II – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas:

- a) analisar e avaliar, semestralmente, os impactos das atividades de recuperação no desempenho escolar dos alunos, reenviando às Diretorias de Ensino pareceres indicativos da necessidade de melhoria e/ou interrupção das atividades realizadas;

b) encaminhar, semestralmente, ao Gabinete da Secretaria, síntese dos resultados alcançados pelos projetos de recuperação.

Art. 9º – Os alunos encaminhados para as turmas de recuperação paralela serão cadastrados em opção específica no Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo.

Art. 10 – Os casos omissos à operacionalização das diretrizes estabelecidas pela presente resolução, quando devidamente justificados pela Supervisão de Ensino, serão decididos pelo Dirigente Regional de Ensino, consultados previamente o Departamento de Recursos Humanos e/ou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Art. 11 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo os efeitos a 1º de março de 2008, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 06, de 24 de Janeiro de 2008.

Nota:

Revoga a Res. SE n.º 06/08.

Decreto nº 53.037, de 28 de maio de 2008

Dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas à remoção, à substituição e à contratação temporária de docentes e dá providências correlatas

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Decreta:

SEÇÃO I

Dos Concursos Públicos

Artigo 1º – Os concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, serão realizados regionalmente, com inscrição e escolha de vagas vinculadas a uma mesma Diretoria de Ensino, por campo de atuação e/ou componente curricular, observando-se:

I – as condições previstas nos artigos 13 a 16 da Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985;

II – os requisitos estabelecidos em conformidade com o Anexo III a que se refere o artigo 8º da Lei Complementar n.º 836, de 30 de dezembro de 1997.

§ 1º – As provas, quando realizadas em mais de uma região, poderão ser únicas e aplicadas concomitantemente.

§ 2º – Excepcionalmente e havendo interesse da Administração, a Secretaria da Educação poderá promover concurso público de âmbito estadual para determinada classe.

Artigo 2º – Os candidatos aprovados em concurso público para provimento de cargos do Quadro do Magistério serão classificados regionalmente, por Diretoria de Ensino, em listagens discriminadas por campo de atuação e/ou componente curricular.

Artigo 3º – O candidato aprovado e convocado de acordo com sua classificação optará, quando docente, por vaga na jornada de trabalho que pretenda assumir, observada a quantidade de aulas oferecida pela unidade escolar escolhida.

SEÇÃO II

Da Remoção

Artigo 4º – A remoção de integrantes do Quadro do Magistério, prevista no artigo 24 da Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985, é regulamentada pelo Decreto n.º 24.975, de 14 de abril de 1986, alterado pelo Decreto n.º 40.795, de 24 de abril de 1996, observadas as disposições do Decreto n.º 42.966, de 27 de março de 1998, e as deste decreto.

Artigo 5º – A remoção por concurso de títulos ou por união de cônjuges será realizada em nível estadual.

Artigo 6º – No caso de docente, a remoção poderá efetivar-se em jornada de trabalho de duração diversa daquela em que estiver incluído, observada a disponibilidade das jornadas existentes nas unidades escolares indicadas no respectivo concurso de remoção.

SEÇÃO III Da Substituição

Artigo 7º – A substituição durante o impedimento legal e temporário de outro titular de cargo ou o exercício de cargo vago, do Quadro do Magistério, de que trata o artigo 22 da Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985, dar-se-ão mediante designação do servidor em exercício, atendidas as condições previstas neste decreto e nas demais normas regulamentares, ficando impedidos de participar da atribuição de vaga os interessados que:

I – tiverem sofrido penalidades, por qualquer tipo de ilícito, nos últimos 5 (cinco) anos;

II – tiverem desistido de designação anterior, ou tiveram cessada essa designação, por qualquer motivo, exceto pela reassunção do titular substituído, nos últimos 3 (três) anos;

III – apresentarem:

a) mais de 10 (dez) faltas de qualquer natureza;

e/ou

b) licença(s), de qualquer natureza, exceto licença gestante.

Parágrafo único – O período de afastamento para substituição deverá ser igual ou superior a 200 (duzentos) dias e a carga horária do substituído igual ou superior à do substituto.

Artigo 8º – A atribuição de vaga a docente, obedecidas as disposições do artigo 7º deste decreto, dar-se-á no processo inicial de atribuição de classe e de aulas, com o oferecimento de vagas disponíveis por todo o ano letivo.

Artigo 9º – O docente titular de cargo que tiver optado por concorrer a vaga de que trata o artigo 22 da Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985, concorrerá no processo inicial apenas a essa atribuição, em nível da Diretoria de Ensino.

Artigo 10 – A constituição da jornada de trabalho do docente de que trata o artigo 9º deste decreto será efetuada com a atribuição compulsória de classe ou de aulas, conforme o caso, na unidade escolar de classificação e, se necessário, também em nível da respectiva Diretoria de Ensino.

Artigo 11 – O docente que não tiver conseguido atribuição de vaga nos termos do artigo 22 da Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985, poderá concorrer à atribuição de classe ou

de aulas a título de carga suplementar de trabalho, no decorrer do ano, desde que no ato de sua inscrição para o processo inicial de atribuição assim tenha optado.

SEÇÃO IV

Da Contratação Temporária de Docentes

Artigo 12 – A contratação temporária de docentes é disciplinada pelos artigos 16 a 18 do Decreto n.º 42.965, de 27 de março de 1998, alterado pelo Decreto n.º 43.630, de 17 de novembro de 1998, observadas as disposições deste decreto.

Artigo 13 – A contratação temporária de docentes depende de aprovação em processo seletivo simplificado, de âmbito regional, cujas condições serão estabelecidas mediante resolução do Secretário da Educação definindo normas e procedimentos relativos à matéria, observadas as disposições legais e regulamentares pertinentes.

Artigo 14 – A atribuição de classe ou de aulas do docente temporário dar-se-á por campo de atuação, obedecida a ordem de classificação no processo seletivo, habilitação, tempo de serviço e títulos, em conformidade com o artigo 45 da Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985.

Parágrafo único – No ato da inscrição para o processo de atribuição de que trata o caput deste artigo o candidato indicará a unidade escolar, integrante da estrutura da Diretoria de Ensino de opção, em que pretende ser classificado e ter classe ou aulas atribuídas.

Artigo 15 – Não sendo contemplado com atribuição, total ou parcialmente, na unidade escolar indicada na inscrição, o docente/candidato poderá participar da atribuição de classe e aulas no âmbito da respectiva Diretoria de Ensino, obedecida a classificação geral.

Artigo 16 – O docente que deixar de realizar prova de seleção não poderá participar do processo de atribuição de classe e/ou aulas durante os anos letivos de referência.

Artigo 17 – A movimentação do docente contratado efetua-se exclusivamente pela efetiva atribuição de classe ou de aulas na circunscrição da Diretoria de Ensino pela qual tenha optado na sua inscrição para o processo.

SEÇÃO V

Disposições Finais

Artigo 18 – O integrante do Quadro do Magistério que se encontre no período de estágio probatório de que trata o Decreto n.º 52.344, de 9 de novembro de 2007, não poderá:

I – participar de concurso de remoção;

II – concorrer à atribuição de vagas para exercer cargo vago ou substituição, nos termos do artigo 22 da Lei Complementar n.º 444, de 27 de dezembro de 1985.

Artigo 19 – A publicação de ato decisório sobre a cumulação remunerada de integrante do Quadro do Magistério deve ocorrer antes do início do exercício no cargo ou na função-atividade.

Parágrafo único – Quando houver qualquer alteração da situação funcional, em especial no que envolver horário e/ou local de trabalho, deverá ser verificada a regularidade da acumulação remunerada, com publicação de novo ato decisório.

Artigo 20 – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente o artigo 6º do Decreto n.º 42.965, de 27 de março de 1998.

Palácio dos Bandeirantes, 28 de maio de 2008.

JOSÉ SERRA

Maria Helena Guimarães de Castro
Secretária da Educação

Aloysio Nunes Ferreira Filho
Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 28 de maio de 2008.