

Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu do Estado do Rio de Janeiro

NOVA IGUAÇU-RJ

Agente de Apoio à Inclusão

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA.....	11
■ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS	11
■ SEMÂNTICA	13
DENOTAÇÃO.....	13
CONOTAÇÃO	13
SIGNIFICAÇÃO DAS PALAVRAS	13
■ COESÃO E COERÊNCIA	15
■ CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL	19
■ ESTILÍSTICA	23
■ ALFABETIZAÇÃO E LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	26
ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	27
■ ASPECTOS LINGUÍSTICOS E PSICOLINGUÍSTICOS DA ALFABETIZAÇÃO	28
■ ASPECTOS SOCIOLINGUÍSTICOS DA ALFABETIZAÇÃO: USOS E FUNÇÕES DA ESCRITA E DA LEITURA	29
■ ORALIDADE E ESCRITA	29
■ NORMA PADRÃO E LINGUAGEM DO ALUNO	31
■ ASPECTOS METODOLÓGICOS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO	32
■ LEITURA E LITERATURA INFANTIL: RELAÇÃO LEITOR/TEXTO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA	35
■ AValiação DOS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DE ESCRITAS	36
RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO.....	51
■ PRINCÍPIO DA REGRESSÃO OU REVERSÃO	51
■ LÓGICA ARGUMENTATIVA	52
■ LÓGICA QUANTITATIVA	53
■ LÓGICA DEDUTIVA	54
■ LÓGICA MATEMÁTICA QUALITATIVA	54

■ SEQUÊNCIAS LÓGICAS ENVOLVENDO NÚMEROS, LETRAS E FIGURAS	57
PROGRESSÃO ARITMÉTICA.....	58
PROGRESSÃO GEOMÉTRICA.....	60
■ REGRA DE TRÊS SIMPLES E COMPOSTAS.....	62
■ RAZÕES ESPECIAIS	66
■ ANÁLISE COMBINATÓRIA	66
■ PROBABILIDADE	69
■ CONJUNTOS.....	72
AS RELAÇÕES DE PERTINÊNCIA, INCLUSÃO E IGUALDADE.....	72
OPERAÇÕES ENTRE CONJUNTOS, UNIÃO, INTERSEÇÃO E DIFERENÇA	73
■ GEOMETRIA PLANA	75
■ TRIGONOMETRIA.....	79
■ CONJUNTOS NUMÉRICOS.....	92
■ EQUAÇÕES DE 1º E 2º GRAU.....	95
■ INEQUAÇÕES DE 1º E 2º GRAU.....	96
■ FUNÇÕES DE 1º E 2º GRAU.....	98
■ GEOMETRIA ANALÍTICA E ESPACIAL.....	102
■ MATRIZES, DETERMINANTES E SISTEMAS LINEARES.....	111
■ POLINÔMIOS	121
NOÇÕES DE INFORMÁTICA.....	127
■ CONCEITOS GERAIS DE EQUIPAMENTOS E OPERACIONALIZAÇÃO: CONHECIMENTOS BÁSICOS DE MICROCOMPUTADORES PC-HARDWARE E MS-DOS.....	127
■ NOÇÕES DE SISTEMAS OPERACIONAIS.....	137
NOÇÕES DE SISTEMAS DE WINDOWS.....	137
■ NOÇÕES DO PROCESSADOR DE TEXTO MS-WORD PARA WINDOWS	151
■ NOÇÕES DA PLANILHA DE CÁLCULO MS-EXCEL.....	163
■ NOÇÕES BÁSICAS DE BANCO DE DADOS	180
■ COMUNICAÇÃO DE DADOS.....	203

■ CONCEITOS BÁSICOS DE INTERNET	205
LEGISLAÇÃO MUNICIPAL	217
■ LEI MUNICIPAL Nº 2.378, DE 29 DE DEZEMBRO DE 1992	217
■ LEI MUNICIPAL Nº 3.526, DE 19 DE SETEMBRO DE 2003.....	237
CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	243
■ FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, SEUS FINIS E PAPEL NA SOCIEDADE OCIDENTAL CONTEMPORÂNEA	243
■ PRINCIPAIS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	244
■ ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	249
■ EDUCAÇÃO, TRABALHO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	256
■ (ESPAÇOS DE DIFERENÇAS, CONTRADIÇÕES E CONFLITOS) PARA O EXERCÍCIO E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA, DIFUSÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	257
■ ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DIDÁTICO	259
PLANEJAMENTO	259
ESTRATÉGIAS.....	259
METODOLOGIAS E AVALIAÇÃO	260
■ AVALIAÇÃO COMO PROCESSO CONTÍNUO, INVESTIGATIVO E INCLUSIVO	260
■ A DIDÁTICA COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DO FAZER DOCENTE.....	262
■ CURRÍCULO E CULTURA.....	263
■ CONTEÚDOS CURRICULARES E APRENDIZAGEM	265
■ PROJETOS DE TRABALHO.....	267
■ INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO	268
■ MULTICULTURALISMO	270
■ A ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP).....	270
■ O ESPAÇO DA SALA DE AULA COMO AMBIENTE INTERATIVO	272
■ A ATUAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR E A ATUAÇÃO DO ALUNO COMO SUJEITO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	276

■ PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL	278
■ GESTÃO DA APRENDIZAGEM	280
■ PROFESSOR: FORMAÇÃO E PROFISSÃO	281
■ A PESQUISA NA PRÁTICA DOCENTE.....	283
■ A EDUCAÇÃO EM SUA DIMENSÃO TEÓRICO-FILOSÓFICA: FILOSOFIAS TRADICIONAIS DA EDUCAÇÃO E TEORIAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS.....	284
■ AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM-ALUNO-ENSINO-PROFESSOR NAS ABORDAGENS TEÓRICAS	294
■ PRINCIPAIS TEORIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO: AS BASES EMPÍRICAS, METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DAS DIVERSAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM.....	296
■ CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON PARA A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA	298
■ PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS HISTÓRICOS E BIOPSISSOCIAIS	300
■ TEMAS CONTEMPORÂNEOS.....	303
BULLYING	303
O PAPEL DA ESCOLA.....	303
A ESCOLHA DA PROFISSÃO	305
TRANSTORNOS ALIMENTARES NA ADOLESCÊNCIA.....	306
FAMÍLIA	306
ESCOLHAS SEXUAIS	306
A VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, DE GÊNERO, ÉTNICAS E SOCIOCULTURAIS.....	306
AGENTE DE APOIO À INCLUSÃO	313
■ EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PRINCÍPIOS DA NORMALIZAÇÃO INTEGRAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO	313
■ TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUAS MODALIDADES: COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA).....	315
■ DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR.....	317
■ DEFINIÇÕES, ETIOLOGIAS E BASES GENÉTICAS DAS DEFICIÊNCIAS E DAS ALTAS HABILIDADES-SUPERDOTAÇÃO	317
■ TRANSTORNO GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD).....	324
■ TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	324

■ ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	326
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	326
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ	328
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL (CEGUEIRA E BAIXA VISÃO).....	329
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA.....	331
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SURDO-CEGUEIRA.....	333
■ ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM TRANSTORNO GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	335
■ ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES-SUPERDOTAÇÃO	337
■ POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	339
■ ASPECTOS PSICOLÓGICOS DAS FAMÍLIAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS.....	340
■ AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	340
■ ACESSIBILIDADE CURRICULAR.....	343
■ PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE).....	344
■ ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE	347
■ ATIVIDADES DA VIDA DIÁRIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL	347
■ LEITURA E ESCRITA BRAILE	348
■ NOÇÕES DE SOROBAN	349
■ MEDIAÇÃO E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM.....	349
■ SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	349
■ ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID): AVALIAÇÃO, DIAGNÓSTICO E CLASSIFICAÇÃO	350
■ TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ACESSÍVEIS	351

CONHECIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS, SEUS FINS E PAPEL NA SOCIEDADE OCIDENTAL CONTEMPORÂNEA

As concepções de educação e escola foram amplamente debatidas por vários pesquisadores ao longo do tempo, eles interpretaram a educação segundo áreas do conhecimento distintas e formularam teorias e metodologias que permeiam as atividades educacionais até os dias atuais. Historicamente, a função social atribuída à escola depende das concepções pedagógicas dominantes e dos valores atribuídos ao processo educativo.

De acordo com a Mizukami (1986), destacam-se cinco abordagens pedagógicas presentes no ensino brasileiro. Algumas apresentam referencial filosófico e psicológico, e outras são intuitivas ou fundamentadas na prática. Cada uma das abordagens é analisada a partir de categorias (conceitos) consideradas básicas para compreensão de cada uma.

Estas são as principais abordagens pedagógicas presentes no ensino brasileiro. Todas elas possuem grandes pesquisadores que as estudam e legitimam suas ações, e cada qual tem a sua importância diante do cenário geral da educação. Acompanhe:

- **Tradicional:** o conhecimento apresentado é restrito à escola e à sala de aula. O ensino é caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo. A metodologia de ensino baseia-se em aulas expositivas e nas demonstrações do professor à classe. A avaliação ocorre para verificar a exatidão da reprodução dos conteúdos apresentados em sala de aula;
- **Comportamentalista:** à escola cabe manter, conservar e, em parte, modificar os padrões de comportamentos aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade. O comportamento é um objeto de estudo que não necessita de método hipotético dedutivo. O conhecimento, portanto, é estruturado indutivamente, via experiência. A aprendizagem encontra-se na organização dos elementos para as experiências curriculares e será garantida pela sua programação, incluindo a aplicação de tecnologia educacional, estratégias de ensino e formas de reforço no relacionamento professor-aluno;
- **Humanista:** trata-se da educação do homem e não apenas da pessoa em situação escolar. O objetivo da educação é uma aprendizagem que abranja conceito e experiência, tendo como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. Não existem modelos prontos, nem regras a seguir, mas um processo de vir-a-ser. A pessoa se encontra

em um processo contínuo de descoberta. A metodologia não destaca um método ou uma técnica para facilitar a aprendizagem, mas cada professor deve desenvolver um estilo próprio para facilitar a aprendizagem de seus alunos. Defende a autoavaliação, por meio da qual o aluno deverá autoavaliar-se, assumindo responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem;

- **Cognitivista:** a educação visa à busca de novas soluções, criando situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos, assim como estimulando novas estratégias de compreensão da realidade. Trabalhos em equipe, jogos e discussões podem ser utilizados como métodos dessa abordagem. A avaliação poderá ser realizada através de testes, provas, notas e exames. O professor deve propor problemas aos alunos, sem ensinar a solução, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível;
- **Sociocultural:** a educação assume caráter amplo, não restrito à escola em si nem a um processo de educação formal. Consiste na educação problematizadora ou conscientizadora, que objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios para superar as contradições de uma educação bancária (tradicional). O diálogo e os grupos de discussão são essenciais para a aprendizagem.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR

As tendências pedagógicas envolvem o estudo histórico dos modelos educacionais que estiveram em evidência em determinados períodos da história da educação brasileira, analisando seus movimentos, sujeitos e condicionantes.

Os autores, de forma geral, concordam em classificar as tendências em dois grupos: tendência pedagógica liberal e tendência pedagógica progressista.

LIBERAL	PROGRESSISTA
Tradicional Progressivista Não diretiva Tecnicista	Libertadora Libertária Crítico-social dos conteúdos

Para gabaritar o tema “tendências pedagógicas”, é preciso dominar: epistemologia, conceitos e as concepções de tendências pedagógicas de Libâneo e Saviani.

Tendências Liberais

Nas tendências liberais, a ideia é que o aluno deve ser preparado para papéis sociais de acordo com as suas aptidões, aprendendo a viver em harmonia com as normas desse tipo de sociedade e tendo uma cultura individual.

A pedagogia liberal é dividida em quatro tendências:¹

- **Tradicional**

- **Escola:** transmissão de conteúdos e formação clássica humanística;
- **Conteúdo:** verdades absolutas;
- **Método:** expositivo oral;
- **Professor:** transmissor;
- **Manifestação:** jesuítas.

- **Renovada Progressista**

- **Escola:** adequação das necessidades aos papéis sociais e preparação para a vida;
- **Conteúdo:** retirado da vida prática dos indivíduos;
- **Método:** ativo, o aluno aprende por sua ação prática;
- **Professor:** auxiliador/facilitador;
- **Manifestação:** Dewey, Decroly, Montessori, Anísio Teixeira e Piaget.

- **Renovada Não Diretiva**

- **Escola:** tem o papel de formadora de atitudes;
- **Conteúdo:** preocupa-se mais com a parte psicológica do que com a social ou pedagógica;
- **Método:** centrado no aluno;
- **Professor:** facilitador;
- **Manifestação:** Rogers; Neill; SummerHill.

- **Tecnicista**

- **Escola:** formação de mão de obra;
- **Conteúdo:** informações, princípios científicos e Leis, em sequência lógica e psicológica;
- **Método:** procedimento e técnica de ensino;
- **Professor:** modelador;
- **Manifestação:** Skinner, Bloom e Lei 5.692, de 1971.

IMPORTANTE!

No livro *Escola e Democracia* (2008), Saviani considera as teorias liberais em educação como teorias não críticas, por entender "ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade".

Tendências Progressistas

De acordo com Libâneo (1984), a tendência progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustenta implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação e é uma tendência que condiz com as ideias implantadas pelo capitalismo. O desenvolvimento e a popularização da análise marxista da sociedade possibilitou o desenvolvimento da tendência progressista.

A pedagogia progressista é dividida em três tendências:²

- **Libertadora**

- **Escola:** discutir a relação dos homens com os homens e dos homens com a natureza;
- **Conteúdo:** temas geradores;
- **Método:** diálogo e grupos de discussão;
- **Professor:** incentivador;
- **Manifestação:** Paulo Freire.

- **Libertária**

- **Escola:** desenvolvimento dos indivíduos em um sentido autogestionário e libertário;
- **Conteúdo:** são ensinados, mas não são cobrados;
- **Método:** vivência grupal;
- **Professor:** catalisador;
- **Manifestação:** Arroyo, Vasquez e Freinet.

- **Crítico-social dos conteúdos ou Histórico-crítica**

- **Escola:** difundir conteúdos concretos;
- **Conteúdo:** saberes concretos de base científica e valor histórico;
- **Método:** subordinados aos conteúdos, valorizando a práxis marxista;
- **Professor:** mediador;
- **Manifestação:** Snyders, Libâneo, Saviani, Makarenko, Monacorda.

Entenda a diferença entre tendência **libertadora** e tendência **libertária**:

- **Libertadora:** foco no método dialogal das aprendizagens;
- **Libertária:** foco na autogestão dos estudantes.

As tendências progressistas têm aspectos comuns ao ressaltarem o autoritarismo na relação professor/aluno. Algumas bancas podem cobrar a pedagogia Crítico-social dos conteúdos e Histórico-crítica como um mesmo conceito. Outras bancas cobram os conceitos separadamente. Vejamos:

- **Crítico-social dos conteúdos (Libâneo):** o papel primordial da escola é a difusão de conteúdo. Também chamada de "Pedagogia dos conteúdos";
- **Histórico-crítica (Saviani):** diretamente vinculada à contextualização dos conteúdos. Olhar crítico para nossa educação.

PRINCIPAIS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No contexto da história do pensamento pedagógico brasileiro, a autora Otaíza de Oliveira Romanelli (1991) apresenta a influência da Revolução Capitalista na expansão do ensino. Nessa conjuntura, encontra-se situado o problema da desigualdade entre a educação e o desenvolvimento econômico. Diferença essa que, em conformidade com a intelectual, veio se acenando na passagem de uma economia para outra (cf. ROMANELLI, 1991).

¹ Adaptado de Libâneo (1984).

² Adaptado de Libâneo (1984).

Ademais, Romanelli (1991, p. 59) sinaliza que, “desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita”. Fato este, que marca uma característica do Estado quanto à sua atuação como educador.

Nesse contexto global, as necessidades da sociedade, cada vez mais industrializada, exigiam que o Estado se responsabilizasse pela educação do povo, promovendo uma série de modificações. No que diz respeito, especificamente, às exigências do novo contexto industrial, Romanelli (1991, p. 59) pontua:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.

Outrossim, ainda em conformidade com a mesma autora, pode-se perceber que, em ambientes nos quais crescem as relações capitalistas, cresce, também, a necessidade de criar uma sociedade letrada. Diz-se isso, pois, para o sucesso das relações de mercado, é necessário que os sujeitos saibam ler e escrever. Essa perspectiva educacional (que considera, sobretudo, as necessidades da indústria e do comércio) recebe nome de **Concepção Tecnicista**.

No que diz respeito ao cenário brasileiro, de forma específica, sabe-se que a Revolução de 1930, responsável pelo fim da República Velha, impulsionou o surgimento de novas exigências educacionais. Nessa circunstância, a respeito da demanda e oferta da educação, Romanelli (1991, p. 60) assinala o seguinte:

A leitura e a escrita passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta.

No entanto, tal demanda social pela educação se amplia, como aponta Romanelli (1991, p. 60):

A expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram a relação de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro.

Assim sendo, pode-se dizer que não houve homogeneidade entre as regiões, no desenvolvimento de políticas e estratégias em prol da educação, de modo que o início da revolução educacional, tal como aconteceu com a industrial, ocorreu de maneira desigual no território brasileiro.

Ao se considerar esses desdobramentos, vale esclarecer que a expansão do ensino no Brasil se desenvolveu de maneira dual. Romanelli (1991, p. 67) elucida o seguinte:

O sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso.

Esse modelo, no entanto, sofreu um rompimento, diante das reivindicações das camadas emergentes, “que o capitalismo industrial, impulsionado pela Revolução de 1930, acabou por acarretar” (ROMANELLI, 1991, p. 68). Nesse aspecto, a autora ainda pontua o seguinte:

O rompimento da velha ordem trouxe para a pauta das reivindicações sociais das novas camadas a necessidade crescente de educação escolar. E foi esse crescimento da demanda social efetiva de educação que acabou rompendo com a velha estrutura dualista da escola, já que cresceu, sobretudo a partir de então, a procura de educação que possibilitasse acesso a posições mais altas, ou seja, a educação das elites.

Isso indica, teoricamente, importantes avanços. No entanto, segundo Romanelli (1991, p. 68-69):

O sistema educacional brasileiro oscilou entre as novas exigências educacionais emergentes e a velha estrutura da escola, fazendo expandir aceleradamente o ensino, mas o mesmo ensino vigente até 1930.

Trata-se de uma conjuntura na qual, ao mesmo tempo em que as demandas por educação escolar foram atendidas, não se resolveram os problemas de ensino, pois implementou-se um sistema já vigente antes de 1930. Ou seja, um ensino pensado para outro contexto continuou sendo reproduzido e não se considerou as reais necessidades de um contexto diferente, que se desenvolve em decorrência das mudanças sociais após Revolução de 1930.

Dito isso, ressalta-se que

[...] a educação figura como um direito social, sendo mencionada no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como primeiro dos direitos sociais. (SAVIANI, 2013, p. 744)

O autor ainda pontua que

[...] se a educação é proclamada como direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. (SAVIANI, 2013, p. 745)

Nessa conjuntura, “vê-se, pois, que o papel do Sistema Nacional de Educação é dar efetividade à bandeira da escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica” (SAVIANI, 2013, P. 745). À vista disso, tem-se o problema da “universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo” que Saviani (2013, p. 753) apresenta como não resolvido pelo Brasil até o final do século XX.

Para o enfrentamento desse problema, é instituído, na Constituição Federal de 1988, como explicita Saviani (2013, p. 753) o seguinte:

A Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade.

Contudo, isso não foi feito e, a medida, adotada pelo governo, quando o prazo estava vencendo foi criar “o Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade” (SAVIANI, 2013, p. 756). Ao final deste prazo, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), desta vez com prazo estendido por mais 14 anos.

Esses desdobramentos quanto ao atendimento do direito à educação exemplificam uma realidade na qual “vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua protelado” (SAVIANI, 2013, p. 754).

Nessa conjuntura, Cambi (1999, p. 381) ressalta o seguinte:

Nos anos 800 e 900 a educação torna-se quase um centro de gravidade da vida social: o momento em que se organizam processos de conformação às normas coletivas, em que a cultura opera sua própria continuidade, em que os sujeitos superam sua própria particularidade (de indivíduos, de etnia, de classe) para integrar-se na coletividade, mas através do qual também recebem instrumentos para inserir-se dinamicamente neste processo, solicitando soluções novas e mais abertas.

Diante disso, tem-se “uma centralização da educação e um crescimento paralelo da pedagogia, que se tornam cada vez mais o núcleo mediador da vida social” (CAMBI, 1999, p. 381). Nesse ínterim, o autor ainda pontua o seguinte:

A educação/pedagogia – como bem viu Luhmann – veio ocupar um papel cada vez mais específico (de mediação e de reequilíbrio) no sistema social, articulando-se num subsistema igualmente plural e orgânico, disseminado no social, mas coordenado por uma reflexividade (por processos teóricos de interpretação e projeção) que garante sua funcionalidade, agindo segundo modelos adequados à sua fase histórica de desenvolvimento. (CAMBI, 1999, p. 381)

Isso implica que tal organicidade é fundamental para que o crescimento social e educacional considere os novos sujeitos educativos. Cambi (1999) sinaliza que

[...] estes novos sujeitos foram, sobretudo três: a criança, a mulher, o deficiente. Seguidos depois – mas em época mais próximas de nós – pelas etnias e pelas minorias culturais (p. 386).

Esses novos sujeitos, por sua vez, rompem com uma pedagogia até então desenvolvida, que tinha, como visão, uma ideologia que considerava sujeitos educativos:

[...] o sujeito-mente e sujeito-consciência modelado sobre o indivíduo adulto, assexuado mas masculino, identificado segundo um padrão de normalidade e pertencente à cultura ocidental oficial (da maioria). (CAMBI, 1999, p. 386)

Portanto, nesse cenário, os novos sujeitos educativos, segundo Cambi (1999, p. 386):

Rompem esse invólucro ideológico da pedagogia, mas também a sua unidade-unicidade, fazendo aparecer sujeitos diferenciados e teorias diversificadas, por interesses-guia, por estruturas ideais, por objetivos estratégicos que vieram a caracterizá-las.

Partindo desse princípio, destaca-se a importância das diferentes teorias da educação que constituem as diferentes correntes do pensamento pedagógico brasileiro. Nesse direcionamento, Saviani (1992, p. 15) apresenta o seguinte:

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

Dito isso, é possível observar que esta diferenciação reflete a maneira como tais teorias compreendem a relação entre educação e sociedade. De acordo com Saviani (1992, p. 16), para as teorias não críticas “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros”. Já as teorias críticas, nos argumentos de Saviani (1992, p. 16)

[...] concebem a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagonicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material.

Seguindo essa classificação, apresenta-se, a seguir, o grupo de teorias não críticas e o grupo de teorias críticas, seguindo as explicitações de Saviani (1992).

TEORIAS NÃO CRÍTICAS

Pedagogia Tradicional

Organização dos sistemas nacionais de ensino com base no princípio constitucional de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Consistia-se em promover um ensino que transformasse os súditos em cidadãos. Nesse sentido, “tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa” (SAVIANI, 1992, p. 17).

Nesse contexto, “a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido” (SAVIANI, 1992, p. 18). Sendo assim, nos argumentos do mesmo autor, “a escola surge como antídoto à ignorância, logo, como um instrumento para equacionar o problema da marginalidade” (SAVIANI, 1992, p. 18). Além disso, Saviani (1992, p.18) também acrescenta, no que diz respeito à escola:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o

qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Portanto, a **Pedagogia Tradicional** é uma teoria na qual o papel do professor é, fundamentalmente, a transmissão de conteúdo. A este profissional, “o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado” (SAVIANI, 1992, P.18). Quanto à organização das escolas, elas eram

[...] organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 1992, p. 18)

No entanto, tem-se, com essa teoria, um contexto em que se apresenta uma problemática na escola, ou seja:

A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. (SAVIANI, 1992, p. 18)

Com isso, a Teoria Tradicional não atendeu, de maneira efetiva, ao objetivo universalização da educação, pois não era capaz de solucionar uma série de problemas socioeconômicos e culturais.

Nesse panorama, crescem as críticas à essa teoria da educação e “a escola passa a ser chamada de escola tradicional” (SAVIANI, 1992, p. 18).

Pedagogia Nova

Com as críticas à pedagogia tradicional, inicia-se um movimento que deu origem a outra teoria da educação. “Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 1992, p. 19). Nesse direcionamento, o autor pontua que “toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de **escolanovismo**” (p. 19).

A pedagogia nova, então, surge, nesse movimento de críticas à pedagogia tradicional, propondo

[...] uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implementá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 1992, p. 19)

Diferentemente da pedagogia tradicional, a pedagogia nova sinaliza que a marginalidade retrata o rejeitado, ou seja, aquele que não se sente aceito pelo grupo em detrimento do conhecimento que possui. Essa compreensão difere-se do que a pedagogia tradicional aponta, ou seja, da ideia de que o marginalizado é aquele que é ignorante com relação ao domínio dos conteúdos.

Na teoria da pedagogia nova advoga-se que “os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único” (SAVIANI, 1992, p. 20). Logo, a respeito da educação, pressupõe-se o seguinte:

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 1992, p. 20)

A pedagogia nova, então, objetiva a educação para o ajuste dos indivíduos, de modo que se sintam aceitos no grupo. A educação, como indicado, é mecanismo de correção da marginalidade. Nessa lógica, “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1992, p. 21).

O papel do professor, na pedagogia nova, segundo Saviani (1992, p. 21) é o de estimular e orientar a aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Com isso, o resultado foi mais negativo que positivo, e de acordo com Saviani (1992, p. 22) esse fato se deu pelo seguinte:

[...] provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Como consequência, não houve alterações quanto à disseminação das escolas nos modelos tradicionais, visto que o que se efetivou foi uma contradição com relação ao que a pedagogia nova propunha com as críticas à pedagogia tradicional. Diz-se isso pois aquela atribuía força a “ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (SAVIANI, 1992, p. 22).

Pedagogia Tecnicista

Com a permanência dos problemas relacionados à marginalidade, tanto pela pedagogia tradicional quanto pela pedagogia nova, surge um movimento que radicalizava a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo e que, por isso, acabou por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (cf. SAVIANI, 1992, p. 23).

A respeito da teoria da pedagogia tecnicista, Saviani (1992, p. 23) assinala o seguinte:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Trata-se de uma lógica industrial, técnica, de modo que o aluno é quem deve se adaptar ao modelo de ensino. Portanto,

[...] buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. (SAVIANI, 1992, p. 24)

Nesse sentido, cabe assinalar o seguinte:

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1992, p. 24)

A pedagogia tecnicista compreende a lógica do controle e da eficiência, portanto,

[...] a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentido de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo (SAVIANI, 1992, p. 25).

I TEORIAS CRÍTICAS

A respeito da relação entre educação e sociedade, as teorias críticas

[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Existindo, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação e relação à sociedade. (SAVIANI, 1992, p. 27)

O mesmo autor sinaliza que esse aspecto contrapõe o que se concebe pelas teorias não críticas, que entendiam “a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desses desvios” (p. 27).

Essas teorias críticas sustentam a ideia de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade, por este motivo, são denominadas de “teorias crítico-reprodutivas” (SAVIANI, 1992, p. 27).

De acordo com Saviani (1992), as teorias que tiveram maior repercussão, e que alcançaram um maior nível de elaboração, são: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” e “teoria da escola dualista”. Assim sendo, tais perspectivas serão apresentadas a seguir.

Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica

Esta teoria, de acordo com Saviani (1992), realiza uma análise da educação como “*explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época*” (p. 28).

A ideia do sistema de ensino enquanto violência simbólica fundamenta-se da seguinte forma:

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de

força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. (SAVIANI, 1992, p. 29)

Assim sendo, a violência simbólica pode se manifestar de diferentes maneiras, sendo elas

[...] a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais etc., a pregação religiosa, a atividade artística e literária, a propaganda e a moda; a educação familiar etc. (SAVIANI, 1992, p. 30)

Diante disso, perspectivas da teoria crítica, nas análises sobre a ação pedagógica institucionalizada, assinalam o seguinte:

Partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a Ação Pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. (SAVIANI, 1992, p. 30)

Nesse sentido, fica evidente tanto a proposta da teoria, como, também, a maneira como se concebe a educação. Logo:

A teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social. (SAVIANI, 1992, p. 31)

O autor ainda assinala que, de acordo com esta teoria, “*marginalizados são os grupos ou classes dominados*” (SAVIANI, 1992, p. 32).

Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE)

Esta teoria tem como premissa a ideia de que “*a ideologia tem uma existência material*” (SAVIANI, 1992, p. 33). Nesse aspecto, o aparelho ideológico do Estado “*reproduz as relações de exploração capitalista*” (SAVIANI, 1992, p. 34).

Tem-se, então, o processo de reprodução, que inclui o problema da marginalidade. Para Saviani (1992, p. 34):

O fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizada é, pois, a classe trabalhadora.

Isso pode ser exemplificado nos argumentos de Althusser (s.d.:65 apud SAVIANI, 1992, p. 34) da seguinte maneira:

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os ‘pequeno-burgueses de toda espécie’.

Teoria da Escola Dualista

Essa teoria foi elaborada pelos autores C. Baudelot e R. Establet. Saviani (1992) atribui esta denominação à perspectiva destes autores pelo seguinte:

Os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 1992, p. 35)

Além disso, é nítida a especificidade desta teoria, de modo que:

Ela admite a existência da ideologia do proletariado. Considera, porém, que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses. (SAVIANI, 1992, p. 37)

Dessa maneira, considera-se, de acordo com Saviani (1992, p. 38), que o proletariado

[...] dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

A escola, então, “qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês” (SAVIANI, 1992, p. 38).

Nessa conjuntura da teoria crítica da educação brasileira, destaca-se, também, as contribuições de Paulo Freire, educador que desenvolveu importantes contribuições para os processos educativos escolares.

Nesse aspecto, Saul e Silva (2009, p. 225-226) elucidam o seguinte:

Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo em 1989. Sua administração comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular cuja característica principal foi ‘a Educação como prática da liberdade’. Isso significou, como tarefa principal, a democratização da educação, implícita no esforço de democratização do País.

No que concerne à escola, Paulo Freire desenvolveu suas ações defendendo que esta

[...] deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação, levando sempre em conta suas necessidades. (SAUL; SILVA, 2009, p. 226)

Além disso,

a proposta pedagógica em construção pressupôs, portanto, entre outros aspectos, a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de reflexão e elaboração pela escola. (SAUL; SILVA, 2009, p. 226)

A perspectiva crítica de educação, tal como formulada por Freire (2015), advoga que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). Assim, o ensino se desenvolve numa relação em que o educando não é um mero receptor dos conteúdos, mas sim sujeito pertencente dos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, com relação à prática docente, Freire (2015, p. 39) indica que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ou seja, trata-se de uma prática docente em que a reflexão faz parte de todo o processo.

Nesse sentido, entende-se que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (FREIRE, 2015, p. 26). Tal apontamento expressa a perspectiva crítica da teoria desenvolvida por Paulo Freire.

A ideia de Freire (2015) de que ensinar não é transferir conhecimentos, pressupõe uma outra defesa do autor, a de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p. 31). Isso significa o seguinte:

Pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Dito isso, cumpre assinalar que a teoria de Paulo Freire, construída sob uma visão crítica da educação, baseia-se na relação dialógica, isto é, na ideia de que docentes e discentes, ambos ensinando e aprendendo, constroem, em conjunto, os processos educativos.

ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com promulgação em 2010, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apresentam diretrizes que estabelecem **a base nacional comum e orientam a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das redes brasileiras de ensino.**

É resultado de estudos, debates e audiências públicas, promovidos pelo **Conselho Nacional de Educação** e que envolveram entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e pesquisadores da área.

Importante! Embora não sejam temas específicos deste edital, além das Diretrizes Gerais para a Educação Básica, há Diretrizes para a educação infantil, fundamental e média, e diretrizes nacionais e resoluções específicas para: educação do campo; educação

indígena; educação quilombola, educação especial; educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; educação profissional técnica de nível médio; educação de jovens e adultos; educação ambiental; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Caso tenha alguma dúvida ou queira aprofundar seus conhecimentos sobre esses temas, é interessante debruçar-se sobre as Diretrizes Nacionais específicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais articulam, portanto, princípios, critérios e procedimentos para a **organização e realização dos objetivos da educação básica**. Assim, espera-se contribuir para as políticas de gestão e projetos político-pedagógicos (PPP's), objetivando o acesso, a permanência, sucesso dos alunos e uma educação de qualidade social, que contribua para uma sociedade mais justa e fraterna.

Por fim, **há competências próprias e complementares para os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais**, que são responsáveis por formular orientações para que as etapas, níveis e modalidades da **educação básica sejam um todo orgânico**.

I CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996) prevê como papel da **União** a coordenação da política nacional de educação, a articulação entre os diferentes níveis e sistemas e o **exercício de função normativa, redistributiva e supletiva**. Além disso, como atribuição federal, é prevista a **formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)**.

Nesse contexto, Diretrizes Nacionais para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental já haviam sido construídas, mas, em 2005, identificou-se a **necessidade de atualizações**, principalmente pela inclusão da matrícula de crianças de 6 anos no ensino fundamental e consequente ampliação do ensino fundamental para 9 anos de duração; e a alteração da Constituição Federal pela **Emenda Constitucional nº 59, de 2006**, que definiu a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, e sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Em 2006, são definidos os responsáveis para a **formulação dessas Novas Diretrizes** e há a previsão de audiências públicas regionais e de revisão de documentos. Assim, ao longo dos anos, várias transformações ocorreram no âmbito das políticas educacionais, no qual comissões e eventos foram formados, considerando as **ideias-força**:

*I - as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem **presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades**, contemplando o conceito de Educação Básica, **princípios de organicidade, sequencialidade e articulação**, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;*
*II - o papel do Estado na **garantia do direito à educação de qualidade**, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, e condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;*
*III - a Educação Básica como direito e considerada, contextualizada mente, em um **projeto de Nação**, em consonância com os acontecimentos e*

suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;

*IV - a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na **indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar**;*

*V - a promoção e a **ampliação do debate sobre a política curricular** que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;*

*VI - a **democratização do acesso, permanência e sucesso escolar** com qualidade social, científica, cultural;*

*VII - a articulação da **educação escolar com o mundo do trabalho** e a prática social;*

*VIII - a **gestão democrática e a avaliação**;*

*IX - a **formação e a valorização dos profissionais da educação**;*

*X - o **financiamento da educação** e o controle social.*

Percebe-se, portanto, que foi um desafio interpretar a realidade brasileira e apresentar orientações para a educação como sistema educacional, com organicidade, sequencialidade e articulação. Entretanto,

*[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: **a educação de qualidade social é conquista** e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013, p. 14).*

I ASPECTOS E PRINCÍPIOS GERAIS

Em torno das discussões apresentadas acima, a **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Baseia-se em alguns princípios/fundamentos:

- O **direito de toda pessoa** ao pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo;
- **Responsabilidade do Estado brasileiro, família e sociedade** na garantia da democratização do acesso, da inclusão, da permanência e da conclusão com sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional;
- Aprendizagem para a continuidade dos estudos e a **extensão da obrigatoriedade e da gratuidade** da educação básica.

No art. 2º, do título I, são descritos os “Objetivos”, a saber:

*I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a **formação básica comum nacional**, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;*
*II - estimular a **reflexão crítica e propositiva** que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;*

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010, p. 1).

Além disso, são referências os objetivos constitucionais cidadania, dignidade da pessoa, igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Em relação às referências conceituais, o art. 4º prevê como base:

- I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*
- IV - respeito à liberdade e aos direitos;*
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- VII - valorização do profissional da educação escolar;*
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;*
- IX - garantia de padrão de qualidade;*
- X - valorização da experiência extraescolar;*
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 2010, p. 2).*

As Diretrizes reforçam, ainda, que a **educação básica é um direito universal** e fundamental para o exercício pleno da cidadania e para a conquista de outros direitos previstos na Constituição, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outras disposições. Destaca-se, também, que a **centralidade é o educando**, considerado como pessoa em formação e que o **educar e o cuidar são dimensões inseparáveis na educação básica**.

Por fim, no título III, observa-se a importância de superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional na estrutura federativa brasileira, mencionadas também no PNE (BRASIL, 2014).

Respeitando a autonomia dos sistemas e as diferenças regionais, o art. 7º prevê, em seus incisos, a **institucionalização do Sistema Nacional de Educação**, que busca colaborar para transformar a educação básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado, que estabeleça, entre os entes federados, regras para as **funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação** da educação nacional.

QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Como se sabe, a qualidade na educação é um **termo polissêmico**, com sentidos e concepções variadas, de acordo com as visões de mundo, ideologias e posicionamentos políticos. Nesse sentido, no art. 8º, da referida lei, está destacado o que se entende por **qualidade social da educação, conquista coletiva** dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para o documento, a escola de qualidade social toma o **estudante como central** e a aprendizagem baseada em alguns requisitos:

- I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;*
- II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;*
- III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;*
- IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;*
- V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;*
- VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;*
- VII - integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;*
- VIII - valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;*
- IX - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (BRASIL, 2010, p. 3).*

Além disso, há menções sobre a importância do **planejamento coletivo dos sujeitos da escola**, considerando a existência de um projeto político-pedagógico concebido por esses atores, padrões mínimos de qualidade, descritos no “Custo Aluno — Qualidade Inicial (CAQi)”, a análise de dados do IDEB e outros indicadores.

Considerando, ainda, a possibilidade de um **processo gradual de educação integral com qualidade social**, é possível prever a existência de um padrão mínimo de insumos para os processos e procedimentos formativos, com condições de infraestrutura e equipamentos adequados; qualificação profissional e remuneração adequada; entre outros aspectos.

Quanto à organização curricular, o documento destaca uma concepção específica, que considera a escola de educação básica como um espaço em que se reconstrói as identidades culturais, envolvendo a construção do currículo e de critérios de organização do trabalho escolar que levem em consideração **trocias, acolhimento e a multidimensionalidade** dos estudantes.

O documento cita as especificidades das escolas de tempo parcial diurno, tempo parcial noturno e de tempo integral: em relação aos espaços educativos; à diversidade de atividades e planejamentos pedagógicos, à adequação, à maturidade e à experiência de aprendizagens, no caso dos jovens e adultos em escolarização no tempo regular ou na educação de jovens e adultos (EJA).

Em relação ao currículo, as Diretrizes Nacionais consideram que se configura como

[...] o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (BRASIL, 2010, p. 4).

Para isso, deve envolver os valores fundamentais à ordem democrática, sendo o **currículo formativo, aberto e contextualizado**. Assim, não inclui apenas componentes curriculares obrigatórios, mas outros, de modo flexível e construído em relação às características, aos interesses e às necessidades.

Além de espaços e tempos curriculares, o documento discute a importância de espaços educativos além da sala de aula, de abordagens didático-pedagógicas variadas (disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar), matrizes curriculares dinâmicas e associadas à gestão da escola, a utilização de recursos tecnológicos de informação e comunicação, entre outras questões.

No capítulo II, **há menção à base nacional comum e a parte diversificada**, discussão que foi referenciada para a construção e promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dica

Vivenciamos, hoje, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos sistemas de ensino brasileiro e a adequação às realidades estaduais, distrital e municipais. Caso se interesse, dê uma olhada para compreender como esse documento apresenta uma proposta de articulação entre uma base nacional comum e uma parte diversificada nos currículos.

Por **base nacional comum**, as Diretrizes entendem:

[...] constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 6).

Em termos de **componentes curriculares**, integram essa base nacional comum: língua portuguesa; matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo o estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena; arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo a música; educação física e ensino religioso.

Esses componentes curriculares podem ser organizados pelos sistemas educativos, sob **diferentes formas**: áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, objetivando o desenvolvimento de habilidades compatíveis ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento integral do cidadão.

Outro ponto fundamental é que as Diretrizes **compreendem a base nacional comum e a parte diversificada não como blocos distintos, com disciplinas específicas para cada parte, mas organizados de forma planejada**. Sobre a parte diversificada, o art. 15 destaca, por exemplo:

*A parte diversificada **enriquece e complementa** a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2010, p. 6).*

Essa **parte diversificada** também pode ser organizada sob **diferentes formas**, incluindo pelo menos uma língua estrangeira moderna, adequada e escolhida pela comunidade escolar, sendo a língua espanhola obrigatoriamente ofertada no ensino médio, mas facultativa para o estudante e possibilitada no ensino fundamental II.

Por fim, há previsão para componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direito do idoso, assim como programas e projetos interdisciplinares abertos a escolhas dos estudantes do ensino fundamental e do médio, de forma dinâmica, criativa e flexível.

TÍTULO VI – ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esse título é um pouco mais extenso, na medida em que debate as especificidades dos sujeitos a que se destinam as etapas, modalidades e orientações temáticas da educação básica. Essas etapas e modalidades, segundo apresenta o inciso I, do art. 18, estruturam-se de **modo orgânico, sequencial e articuladas**.

Por isso, embora haja especificidades e diferenças, ao ser observado de forma orgânica, semelhanças e identidades devem ser identificadas. Em relação à dimensão sequencial, os processos educativos apresentam exigências de aprendizagens próprias, mas o documento considera o **percurso formativo, contínuo e progressivo**, da educação básica até a Educação Superior, sendo fundamental a **ação coordenada e integradora do conjunto**.

Debate, ainda, a importância de criar condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, em sua diversidade, recebam a formação correspondente à idade própria no percurso escolar; e **cuidar e educar são considerados como referências e conceitos inseparáveis** na construção dos projetos político-pedagógicos.

Sobre as etapas, elas correspondem a momentos do desenvolvimento educacional e são organizadas da seguinte forma:

- I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;*
- II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;*
- III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (BRASIL, 2010, p. 7).*

Entretanto, o documento reforça que, embora haja previsão de idades próprias, há sujeitos com **características que fogem à norma dessas etapas**, nos casos:

- I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;*
- II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;*
- III - de portadores de deficiência limitadora;*