

Modelo Pedagógico

Os Eixos Formativos

Anos Iniciais
Ensino Fundamental



Realização

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO

PRESIDENTE

Marcos Antônio Magalhães

EQUIPE DE DIREÇÃO

Alberto Chinen

Juliana Zimmerman

Thereza Barreto

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

Organização: Thereza Barreto

Coordenação: Amalia Ferreira

Supervisão de Conteúdo: Thereza Barreto

Redação: Maria Helena Braga, Renata Campos e Thereza Barreto

Leitura crítica: Alberto Chinen, Amalia Ferreira e Elizane Mecena

Edição de texto: Korá Design

Revisão ortográfica: Palavra Pronta

Projeto Gráfico e Diagramação: Korá Design

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO

JCPM Trade Center

Av. Engenheiro Antônio de Góes, 60 - Pina | Sala 1702

CEP: 51010-000 | Recife, PE

Tel: +55 81 3327 8582

www.icebrasil.org.br

icebrasil@icebrasil.org.br

2ª Edição | 2019

© Copyright 2018 - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. "Todos os direitos reservados"





Olá, Educador!

Esse é o **Caderno Modelo Pedagógico – Eixos Formativos**. Nele você conhecerá os eixos que alinhados aos Princípios Educativos, orientam a prática pedagógica tanto no âmbito do currículo, dos componentes curriculares, do planejamento das aulas, da seleção dos conteúdos, temas, atividades, estratégias, recursos e/ou procedimentos didáticos quanto das práticas que se processam na dimensão mais ampla do contexto escolar. Eles coexistem porque são imprescindíveis para a formação da criança idealizada na Escola da Escolha.

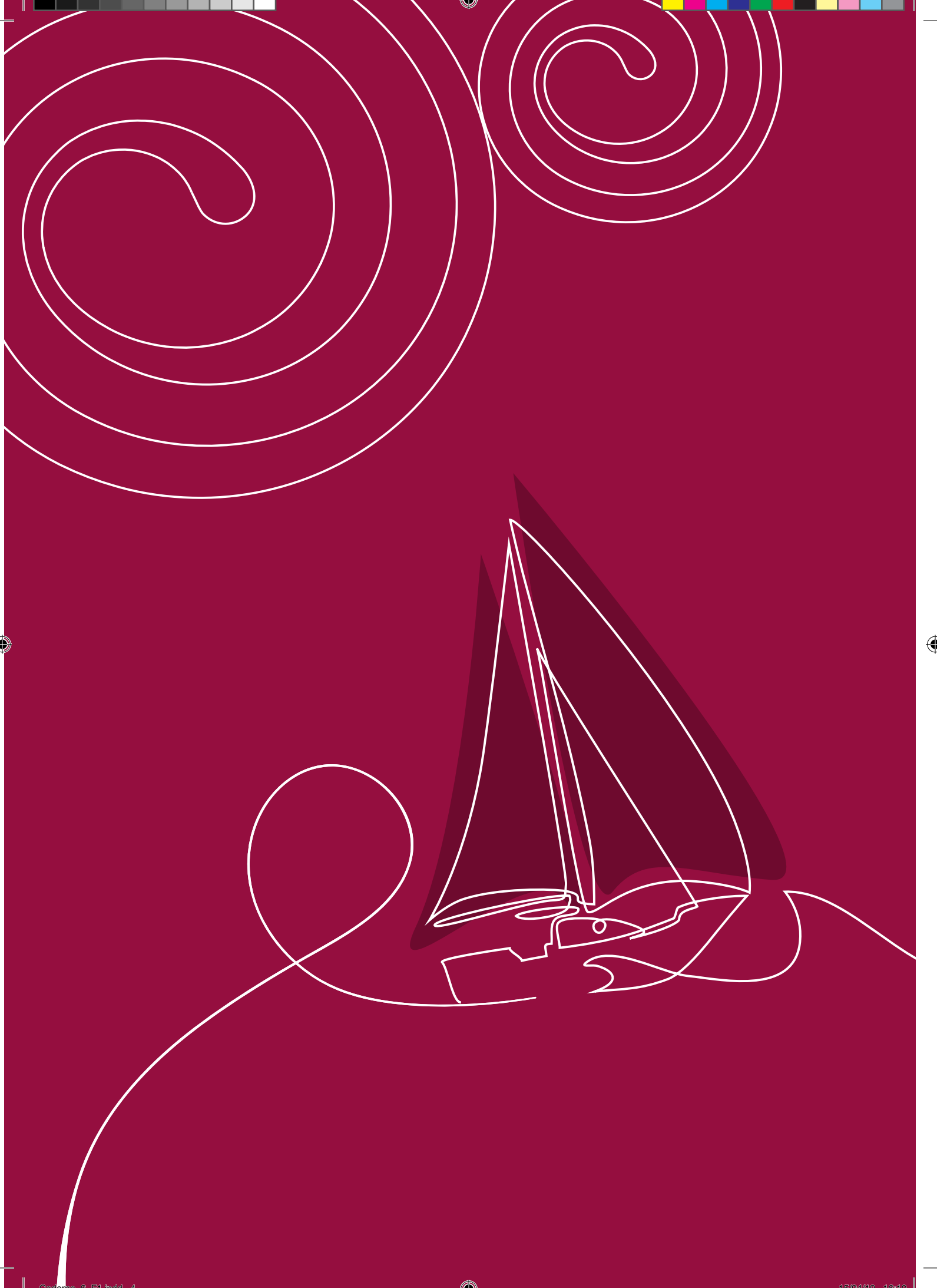
Os temas abordados neste Caderno são:

- A Formação Acadêmica de Excelência
- A Formação para a Vida
- A Formação das Competências para o Século XXI

Desejamos que você realize bons estudos e desenvolva excelentes práticas.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação







A parte que vem antes

O Modelo da Escola da Escolha se alicerça em duas estruturas fundamentais nomeadas como Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico. Juntos, estes Modelos guardam uma relação de interdependência e se alimentam mutuamente por meio dos seus princípios, conceitos, práticas educativas e mecanismos operacionais que constituem as suas inovações em conteúdo, método e gestão.

O Modelo Pedagógico é o sistema que opera um currículo articulado por meio da Base Nacional Comum Curricular e sua Parte Diversificada, considerando as diretrizes e parâmetros nacionais e locais, materializado pelas inovações em conteúdo, método e gestão concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante no desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao longo da Educação Básica. Aqui consideramos não apenas aquelas relacionadas à dimensão cognitiva, mas também à dimensão social e produtiva.

Para esse desenvolvimento, o Modelo elege três eixos fundamentais para a realização da prática pedagógica. Eles não concorrem entre si, mas coexistem e um não se sobrepõe ao outro. Os três são imprescindíveis para a formação da criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o final da Educação Básica, ao concluir o Ensino Médio.

Neste Caderno apresentamos os Eixos Formativos e a sua importância desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a formação da criança no atendimento das suas expectativas de aprendizagem dos conteúdos e habilidades em cada componente curricular, ao jovem que concluirá o Ensino Médio no auge das decisões típicas dessa etapa de ensino. Aquisição, fortalecimento e consolidação de valores e ideais, e a capacidade de fazer escolhas sensatas para uma vida equilibrada na construção de uma sociedade próspera, fraterna e justa; e, na formação de um conjunto ampliado de competências e habilidades que criam condições para que os estudantes lidem com as próprias emoções, com a capacidade de conviver e se posicionar no mundo de maneira colaborativa e propositiva, entre outros.





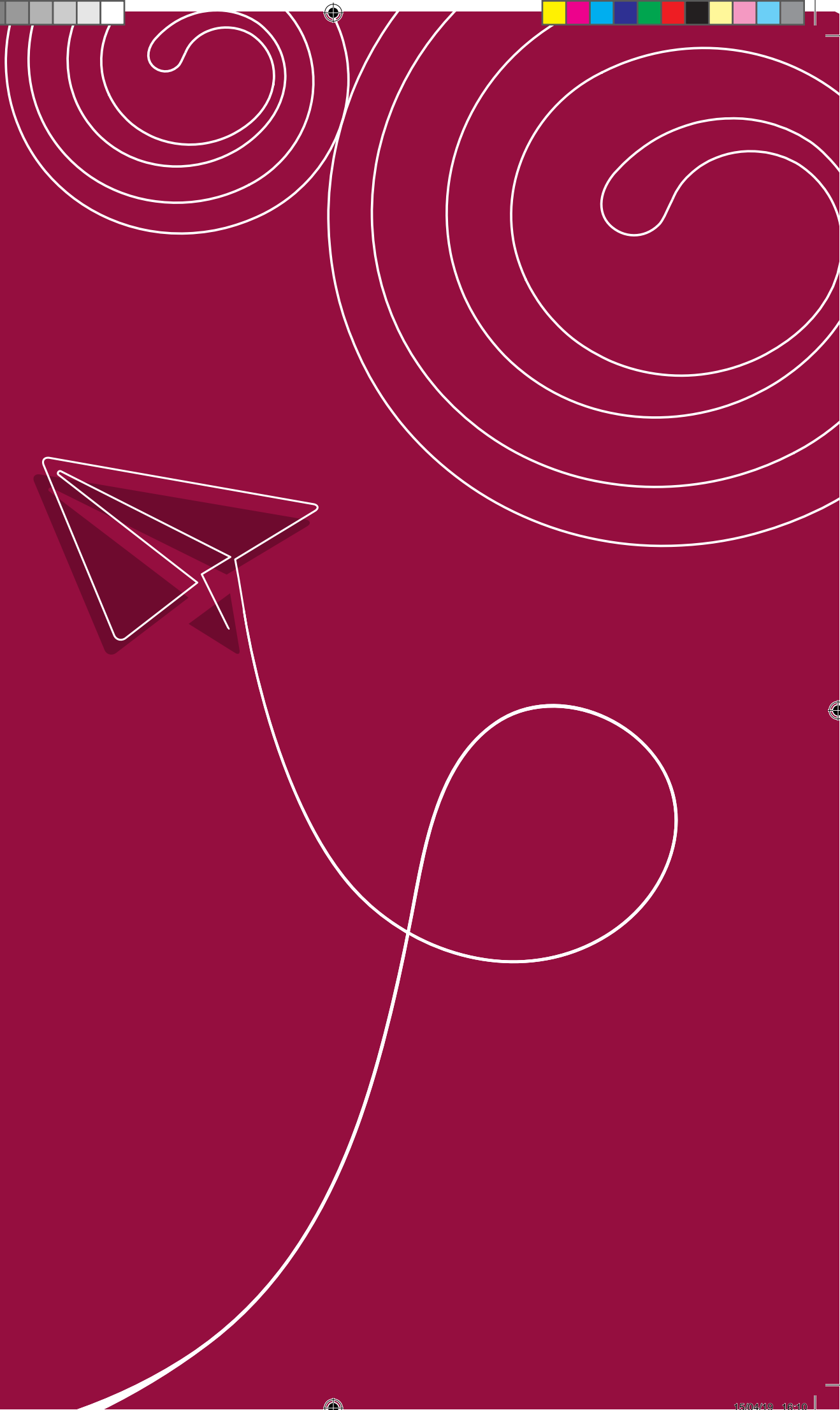
A grande tarefa educativa da escola é criar as condições para a construção do Projeto de Vida do jovem, cujo processo se inicia na infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda nas suas primeiras aquisições e experiências providas pelas brincadeiras, jogos e outros aprendizados advindos dos processos estruturados de ensino.

É certo que um Projeto de Vida não se constrói sem a presença de qualquer um dos Eixos. **Não há Projeto de Vida sem Formação Acadêmica de Excelência porque não há cidadania sem domínio da língua materna ou dos números e das operações matemáticas, apenas para citar elementos primários. Assim como não há Projeto de Vida na formação de um brilhante Médico se, de maneira indiferente, ele atende os seus pacientes desconhecendo os seus próprios nomes. Ou ainda, um excelente artista, dotado de grande saber e talento, mas não consegue estabelecer nem manter laços com as pessoas com as quais convive no seu meio social ou produtivo porque não consegue conviver com percepções diferentes das suas.**

Os Eixos Formativos, alinhados aos Princípios Educativos, orientam a prática pedagógica tanto no âmbito do currículo, dos componentes curriculares, do planejamento das aulas, da seleção dos conteúdos, temas, atividades, estratégias, recursos e/ou procedimentos didáticos quanto das práticas que se processam na dimensão mais ampla do contexto escolar.

A escola é o lugar, portanto, onde devem ser oferecidas, entre outras, as condições para a oferta de formação nas distintas dimensões humanas. Aqui veremos estas dimensões.





A Formação Acadêmica de Excelência

Educação para um desenvolvimento integral

Uma formação acadêmica de excelência é a que se realiza por meio de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem e que asseguram o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à conclusão do Ensino Médio. Não se trata, portanto, de estudos para além da Educação Básica, mas daqueles que devem ser assegurados na intensidade, no tempo e na qualidade de suas respectivas etapas de ensino. Ela se organiza por meio de um currículo configurado pela Base Nacional Comum Curricular, pelos documentos institucionais e por uma Parte Diversificada que não seja considerada apêndice do currículo, e sim parte integrada e vital para assegurar o seu enriquecimento, aprofundamento e diversificação.

Para tratar desse e dos demais Eixos Formativos que se seguem ao longo deste Caderno, cabe antes, dar sequência à leitura de alguns conceitos fundamentais que se alinham às perspectivas de formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica como sendo autônomo, solidário e competente. Estes devem ser considerados no conjunto daqueles já apresentados no **Caderno de Formação – Conceitos** e que aqui, em maior ou menor grau de aprofundamento, são tratados.

Para realizar essa idealização, ou seja, formar desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental uma criança que chegará ao Ensino Médio sendo capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-la em realidade, é necessário considerar que o projeto escolar deve estar coadunado a conceitos e princípios fundamentais, dentre eles aqueles que aqui se apresentam.

Um primeiro fundamento do Modelo diz respeito à educação cuja qualidade contribui para o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens em seus respectivos níveis de formação e de acordo com as finalidades da escola vislumbradas pela sociedade contemporânea.

Há, assim, no mundo contemporâneo, um consenso avalizado pelas contribuições da Filosofia e de diferentes ciências, de que uma educação de qualidade contribui para a realização do ser humano:

- Ao transmitir-lhe conhecimentos socialmente válidos favorecendo a produção/utilização das múltiplas linguagens, dos conhecimentos histórico-sociais, científicos e tecnológicos



que concorrem para a sua inserção crítica e criativa no universo das relações simbólicas (ciências, arte, religião, etc.);

- Ao trabalhar na formação do indivíduo os valores culturais e políticos de uma sociedade democrática, solidária e participativa;
- Ao preparar o indivíduo para o mundo produtivo reclamado pelo sistema econômico, não no sentido de dar-lhe formação para a ocupação de um determinado posto de trabalho, mas no sentido de desenvolver capacidades básicas de compreensão e transformação do mundo produtivo como a capacidade de comunicar-se adequadamente em forma oral e escrita; capacidade de trabalhar em equipe e de exercer a função produtiva de maneira criativa e crítica.

A concepção de escola

Assim como já apresentado no **Caderno de Formação – Conceitos**, a concepção que aqui apresentamos considera que **a escola tem como objetivo o desenvolvimento de capacidades de ordem cognitiva, corporal, afetiva, interpessoal, social, ética, estética, científica e produtiva, tendo em perspectiva a formação plena do ser humano.**

No que se refere ao eixo formativo **Formação Acadêmica de Excelência** no âmbito do desenvolvimento cognitivo, as diretrizes curriculares, em seu projeto educacional, apontam os conteúdos escolares como **meios para o desenvolvimento de capacidades pelos estudantes que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.** E ainda, considera os conteúdos para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes.

Nesse sentido, é óbvio que o domínio dos conteúdos escolares não basta à formação da pessoa. Autonomia, solidariedade e competência são condições fundamentais para a construção, o desenvolvimento e a realização da sua formação plena e isso requer da escola a consideração ao desenvolvimento de diversas capacidades. Aqui, a função socializadora da escola transcende os conteúdos formais das ciências, pois está a serviço de uma visão clara do tipo de sociedade e de pessoa que pretende formar, expressa na própria concepção do Modelo da Escola da Escolha.



A concepção de aprendizagem

A concepção de aprendizagem, considerada no Modelo da Escola da Escolha, é a que tem **o sujeito da aprendizagem como personagem principal do processo educativo**, que é visto como aquele que constrói ativamente sua relação com o objeto do conhecimento. Essa posição implica em observar que há três influências marcantes no Modelo: a psicologia genética, o sociointeracionismo e o conceito de aprendizagem significativa.

A concepção de um 'sujeito da aprendizagem' decorre de diferentes correntes epistemológicas, que podem ser abarcadas em três grandes perspectivas: o inatismo, o empirismo e o interacionismo. As duas primeiras ainda são referência teórica para grande parte das práticas escolares, mesmo que os educadores não tenham consciência sobre as influências que as determinam. A epistemologia inatista coloca o sujeito como o constituidor do conhecimento. Mas um sujeito passivo, porque já vem pronto, com capacidades inerentes que são "reveladas" durante a vida. A inteligência, dessa forma, independe das experiências e do meio externo.

Por outro lado, a visão empirista centra sua explicação no meio externo, em que o sujeito é visto como um papel em branco, no qual suas experiências vão cunhar o desenvolvimento da inteligência; o sujeito é resultado do meio. Apesar de conceber a constituição do sujeito de forma oposta ao inatismo, também não leva em conta a atividade do indivíduo, colocando-o em uma posição passiva.

Em contraponto às duas correntes, o interacionismo concebe a aprendizagem como o resultado da interação entre o sujeito e o meio. No entanto, não pode ser compreendido como uma junção simples entre o inatismo e o empirismo. Supera essa ideia pela atribuição qualitativa que dá à interação. O interacionismo reconhece a função ativa do pensamento e o papel da ação na construção de noções e de conceitos, de operações e de relações estruturais. Assim, de uma concepção de sujeito cognoscente passivo, que extrai os conteúdos exclusivamente da experiência e que por natureza é uma *tábula rasa* onde a experiência escreve, caminha-se para a compreensão de um sujeito cognoscente ativo, que aprende a partir de suas ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Saber é representação da experiência vivida e não mera recepção e manipulação de representações simbólicas transmitidas. A observação mecânica não é fator determinante de "novas ideias" – é preciso que o espírito desenvolva uma postura produtiva e criativa, uma "intuição criadora" para, a partir dela, avançar para a solução de situações-problema.



A psicologia genética possibilita-nos compreender melhor o processo que o indivíduo vivencia ao construir seu conhecimento à medida que estuda a gênese e o desenvolvimento das estruturas mentais e o processo de construção do conhecimento.

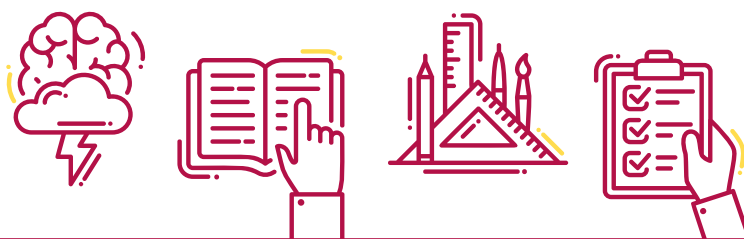
Nesse quadro geral, acrescenta-se uma perspectiva interacionista: a interação entre o indivíduo e o ambiente, concebido como externo a ele, possibilita a gênese das atividades mentais superiores e do conhecimento.

Esta perspectiva é construída a partir do intercâmbio interacional que se processa entre o indivíduo e a realidade que inclui o meio físico e o meio social, tendo em vista que a cultura está incluída no meio social, pois é por meio dela que os indivíduos interagem entre si e com os objetos físicos, naturais e/ou construídos. O indivíduo age sobre o meio de acordo com capacidades e significações já elaboradas, abrindo-se para novos conhecimentos, dos quais se apropria, modificando a sua forma de agir.

O sujeito relaciona-se, assim, ao ambiente cultural enquanto ser ativo. Essa atividade é significativa à medida que, ao elaborá-la, o indivíduo percebe afinidades entre novos conteúdos e os conhecimentos previamente construídos por ele. A aprendizagem torna-se significativa porque o novo conteúdo é incorporado às suas estruturas de conhecimento a partir dessa relação. Nesse quadro, é possível compreender o que se quer dizer quando se afirma que toda atividade preparada para sala de aula deve partir da realidade do estudante.

Essa “realidade” tem sido compreendida erroneamente como exclusiva do conjunto de bens culturais, experiências a que cada criança tem acesso no meio social em que vive. Tem sido compreendida assim, exclusivamente, como os conhecimentos da família, dos vizinhos, dos amigos; enfim, do grupo social que a criança frequenta ou a que tem acesso por aquilo que lhe chega, pelos meios de comunicação, com o recorte que o grupo lhe propicia. Nessa acepção, cria-se uma falsa premissa segundo a qual a aprendizagem da criança se limitaria àquilo que a cerca.

Na concepção de ensino que vem sendo aqui descrita, é muito mais do que isso. Realidade é um conceito bem abrangente e compreende formas de pensar, de elaborar hipóteses, de testá-las, organizá-las em quadros teóricos e explicativos, conceitos e conteúdos já formalizados.



Outra face a considerar é a de que quem atribui significado é sempre cada estudante, individualmente, mas sempre carregando as formas culturais para atribuí-lo.

Isto não significa incentivar a falsa ideia de que em cada indivíduo se dá toda a formalização de um saber, construído a partir dele. Os significados construídos estão remetidos a saberes socialmente estruturados; o caminho para assimilá-los se dá cada vez em cada um e com o outro.

Como ensina aquele que ensina?

Na concepção de currículo apresentada no **Caderno de Formação – Conceitos**, a formação acadêmica de excelência da criança, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve se pautar por aquela que permita ao educando o desenvolvimento de competências e habilidades que vão muito além da memorização ou do treinamento de respostas corretas.

Nessa perspectiva, a atuação docente precisa estar comprometida com a **proposição de situações didáticas em que os educandos sejam desafiados a refletir, a elaborar hipóteses, a buscar soluções e a validar as respostas encontradas.**

Assim, o docente atua como organizador das situações de aprendizagem e mediador de um processo de construção com os estudantes.

Nessa perspectiva, cabe ao docente estruturar, fomentar o interesse do estudante e orientar o seu esforço para aprender.

Alguns pressupostos de sua ação:



Compor a sala de aula com materiais diversificados que os estudantes possam ver, manipular, tendo em vista a resolução de problemas;



Criar situações em que os estudantes sejam desafiados e que estimulem a reflexão e a descoberta.

Atividades desafiadoras mobilizam esquemas como o de identificar, observar, comparar, diferenciar, classificar, seriar, localizar no tempo e no espaço, descrever, explicar, coletar, analisar, sintetizar, propor e comprovar hipóteses, concluir, deduzir, conceituar, interpretar, escolher, justificar, avaliar e julgar. Estimulam a construção de relações adequadas para uma efetiva interação do professor e estudantes e dos estudantes entre si.



A linguagem tem um lugar proeminente nos primeiros anos de aprendizagem: deve-se, por meio dela, estimular a interação verbal entre os estudantes, em atividades de grupos que envolvem cooperação e troca de ideias. A situação “social” de sala de aula não pode, assim, ser autoritária, repressiva, esvaziada de uma relação humana e de vida. Uma real interação pressupõe que a situação de sala de aula dê condições para que estudantes e professor constituam-se verdadeiramente como interlocutores, informando-se e informando, aceitando e discutindo, recebendo e propondo.

Como se avalia?

A avaliação deve ser o principal instrumento de gestão do ensino e da aprendizagem.

O modo de tratar a avaliação reflete a concepção desses dois componentes e na Escola da Escolha ela é tratada na consideração de avaliação para todos, como apresentado no **Caderno de Formação – Educação Inclusiva**.

Um ensino pautado na transmissão de conhecimentos já elaborados se desenvolve exigindo do estudante a incorporação de uma grande quantidade de informações definitivas. Esses “conhecimentos”, uma vez “transmitidos”, devem ser reproduzidos pelos estudantes, sobretudo no ato de avaliação. Em tais circunstâncias, os erros e dúvidas são evidências do fracasso e do mau desempenho, uma vez que revelam o distanciamento do desempenho do estudante em relação ao “padrão ideal”.

Entretanto, na concepção de aprendizagem do Modelo Escola da Escolha, aprender significa elaborar formas de pensar e de relacionar conteúdos, e não somente incorporar informações já constituídas. Ensinar, nesse caso, não se traduz pela simples transmissão, mas, sobretudo, pelo estímulo à criação e à descoberta. Os erros e dúvidas passam a ser entendidos como altamente educativos e o seu conhecimento ou percepção é fundamental para o professor entender como os estudantes estão interpretando os fatos e construindo os conceitos.

A avaliação ganha outra dimensão: torna-se processual, contínua ao processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, avaliar deve ser uma ação de questionamento da escola sobre o que ela deve fazer para atender da melhor forma possível cada um de seus educandos. Há três modalidades de avaliação que respondem à necessidade de acompanhamento do projeto pedagógico: inicial, formativa e somativa, tal como já trata-se no **Caderno de Formação – Conceitos**.

Assim, a avaliação é um trabalho com sentido investigativo/diagnóstico, a partir do qual o professor vislumbra novas oportunidades para o estudante continuar a aprendizagem.





Expectativas de Aprendizagem

As Expectativas de Aprendizagem são **a descrição dos conteúdos e habilidades fundamentais cujo desenvolvimento deve ser assegurado em cada componente curricular e de que maneira cada uma delas deve progredir ano a ano.**

Aos sistemas de ensino cabe a responsabilidade dessa descrição, a partir de um documento que deve contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do Ensino Fundamental.

Ao indicar as expectativas mínimas de aprendizagem, o Modelo Escola da Escolha para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, opta por focar prioritariamente duas áreas: Língua Portuguesa e Matemática. Esta opção fundamenta-se pela busca da integração de duas linguagens que se prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, relações simbólicas, representações, expressões, interpretação e construção de sentidos. Nos cinco primeiros anos de escolaridade, particularmente nos dois primeiros, a ênfase do trabalho nestas duas áreas é dar condições às crianças para a aquisição dos sistemas de representação: apropriação do sistema de escrita alfabética, os signos matemáticos, os sistemas de representação numérica, os registros artísticos, midiáticos e científicos, bem como as formas de representação do tempo e do espaço.

No entanto, o trabalho com áreas específicas não exclui a abordagem do currículo integral. As demais áreas do conhecimento, como História, Geografia, Ciências, Educação Física e Artes são imprescindíveis à formação acadêmica de excelência. **A ênfase dada à Língua Portuguesa e Matemática deve-se ao fato de que as habilidades envolvidas por essas áreas são básicas para a compreensão dos conhecimentos das demais, que devem ser usadas em favor, também, dos conteúdos pertinentes a cada uma delas.** Especialmente nessa fase da escolarização, a relação interdisciplinar deve ser incessantemente buscada, pois a divisão do currículo em componentes curriculares acaba por favorecer, pelo estudante e também pelo professor, a ideia equivocada de fragmentação dos conhecimentos.





A concepção de aprendizagem que determina a metodologia e a forma de avaliar devem permear todos os campos do conhecimento desse currículo, por meio das ações que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para que o estudante avance em seus estudos. Aqui vamos considerar duas áreas: Língua Portuguesa e Matemática:

A) LÍNGUA PORTUGUESA

No ensino da língua, reconhece-se como objetivo geral o desenvolvimento, pelos estudantes, de uma competência discursiva e textual, quer em processos de recepção, quer em processos de produção textual. Como bem expressam os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, a escola deve formar indivíduos capazes de adaptar-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente o culto, adquirindo a competência leitora para obter informações, interpretar dados e fatos, recrear-se, recriar, observar, comparar e compreender textos.

A competência discursiva e textual, portanto, é adquirida pelo estudante na e pela atividade de linguagem — atividades de leitura e de produção de textos — inseridas em situações linguisticamente significativas, em que são postas em foco as dimensões semântica, gramatical e pragmática da linguagem.

Entende-se, então, a linguagem como atividade que não se faz em palavras e frases isoladas, mas que se realiza em processos reais de comunicação como discurso e texto. Para contemplar a diversidade de gêneros de textos literários e não literários que circulam socialmente (PCNs de Língua Portuguesa, MEC, 1997) em diferentes práticas de linguagem verbal, a opção é por gêneros textuais relativos a diferentes domínios sociais de comunicação, aos aspectos tipológicos e às capacidades de linguagem dominantes, conforme a classificação e agrupamentos sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004).

Do mesmo modo, os conhecimentos sobre variação linguística, padrões de escrita e descrição linguística são adquiridos em processos de reflexão e operação sobre a linguagem, em práticas contextualizadas de leitura e de produção de textos.

As expectativas mínimas de aprendizagem, expressas em competências / habilidades de língua (linguagem) foram elaboradas a partir dos critérios de avaliação estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – do Ministério da Educação.

Aqui é importante considerar o sujeito que adquire, lida e trabalha com a linguagem, como os estudantes surdos, por exemplo. É preciso que todos os professores que interagem com o estudante com essa característica tenham claro que a Língua Portuguesa (“falada” ou escrita) é para o surdo uma segunda língua; o seu processo de



apreensão do mundo pela linguagem se dá, em nossa cultura, pela Língua Brasileira de Sinais – considerada, inclusive por força de lei, como primeira Língua e Língua de direito para a população surda no Brasil. Essa questão impacta diretamente na oferta de políticas públicas para a pessoa surda desde criança, para que seu processo de aquisição de linguagem e seus desdobramentos no processo escolar se deem como parte do desenvolvimento de qualquer criança. Sabemos bem que este é um desafio gigante que pede do professor e da Equipe Escolar conhecimento sobre os processos de desenvolvimento linguístico da criança surda, o que lhe conduz a uma necessária e intensa interação com os profissionais da fonoaudiologia, por exemplo.

Considera-se que o sujeito da aprendizagem, personagem principal do processo educativo, caminha em etapas evolutivas que supõem capacidades intelectuais, modelos operatórios e capacidades afetivas diferentes nas distintas etapas evolutivas. Assim, é prioridade a verificação das formas de pensamento de que o estudante dispõe em cada fase de desenvolvimento e dos conhecimentos que já construiu. Parte-se, pois, do princípio de que aprender significa elaborar formas de pensar e de relacionar conteúdos e não somente incorporar informações já constituídas.

Enfatiza-se a necessidade de perceber como os estudantes estão interpretando os fatos e construindo os conceitos, ou seja, como desenvolvem as habilidades e como adquirem os conteúdos curriculares relacionados à leitura e à produção oral e escrita de textos.

Os conteúdos envolvidos no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa referem-se a três grandes temas:

- **Leitura e interpretação;**
- **Produção oral e escrita;**
- **Análise linguística, variação linguística, padrões de escrita e descrição linguística.**

Ao se referir à expressão comunicação (produção) oral deve-se ter em conta quem é o sujeito da educação e suas múltiplas possibilidades de expressar o que pensa, o que deseja, o que sente. Os Sistemas de Comunicação Suplementar ou Alternativa, Língua Brasileira de Sinais, entre outras possibilidades devem ser vistas e tidas aqui como referência para que todos os estudantes participem ativamente dos processos educativos da escola.

B) MATEMÁTICA

O mundo atual exige que as pessoas tenham capacidade de observar fenômenos, estabelecer relações entre eles e tirar conclusões, ou seja, compreender e resolver situações novas que se apresentam a elas. Se a escola pretende contribuir para uma formação de indivíduos com essas características, seu currículo deve estar voltado para o desenvolvimento de habilidades e atitudes nas diversas áreas do conhecimento.

Em Matemática, o que se pretende é que os estudantes desenvolvam:

- Habilidades de observar sistematicamente os fenômenos de sua realidade, levantar hipóteses, questionar, argumentar, prever, estimar resultados, desenvolver diferentes estratégias de resolução de problemas, validar soluções, comunicar resultados com precisão;
- Atitudes como as de perseverança na resolução de problemas, cooperação com os colegas, interesse pelo trabalho desenvolvido, respeito à argumentação do outro, segurança na própria capacidade de aprender.

Essa visão do ensino da Matemática está expressa nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que norteiam a construção das expectativas mínimas de aprendizagem para os estudantes.

Foram levadas em conta as seguintes questões:

- Os conteúdos focalizados cobrem quatro grandes blocos: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação;
- A ênfase é dada à estratégia de resolução de problemas, em detrimento das questões descontextualizadas e que envolvam apenas procedimentos mecânicos de cálculo;
- A forma de apresentação das atividades deve envolver vários tipos de linguagem, como textos, ilustrações, gráficos, esquemas, tabelas;
- As habilidades não se referem apenas às do ano letivo em que o aluno se encontra, mas as de todos os anos precedentes, fundamentadas no currículo em espiral (Bruner, 1997).





Na Escola, é preciso...

- ✓ Sempre considerar que saber é saber por meio da experiência, pela representação da experiência vivida e não simplesmente pela recepção e manipulação de representações e símbolos transmitidos.

O Papel do Educador é...



O Educador atua sabendo que o protagonista do processo educativo caminha em etapas que evoluem em linha com as suas capacidades intelectuais, modelos operatórios, capacidades afetivas e emocionais. A verificação das distintas formas de pensamento que o estudante dispõe em cada fase de desenvolvimento e dos conhecimentos que já construiu é fundamental. O educador sabe que aprender significa elaborar formas de pensar e de relacionar conteúdos e não apenas incorporar informações já constituídas.



A Formação para a Vida



Para Ítalo Gastaldi (1994), um dos grandes desafios a ser enfrentado pela sociedade atual reside na capacidade das gerações adultas possibilitarem aos jovens identificar, incorporar e realizar os valores positivos construídos ao longo da evolução da humanidade.

Desde os tempos mais remotos, o objetivo da Educação tem sido cultivar estudantes confiantes, competentes, realizados, que se tornem aprendizes bem-sucedidos, que contribuam com as suas comunidades e que sirvam à sociedade como cidadãos éticos.

Enfrentar os desafios do século XXI requer um deliberado esforço para cultivar desde cedo nas crianças a compreensão da importância de cumprir com as suas responsabilidades pessoais e sociais, não apenas como estudantes nas suas escolas ou cidadãos de sua cidade, mas cidadãos cuja atuação impactará no mundo, em maior ou menor escala, seja em curto ou longo prazo.

É por meio desse senso de responsabilidade pessoal que as crianças serão capazes de tomar decisões sábias sobre esses desafios e futuramente, atuar como adultos protagonistas responsáveis e comprometidos.

Os grandes objetivos da educação moral e da formação de valores são:

- **Construir uma base para a aprendizagem ao longo da vida;**
- **Apoiar relacionamentos bem-sucedidos em casa, na escola e no convívio social mais amplo; e**
- **Desenvolver e cultivar os valores para o desenvolvimento da sua autonomia na tomada de decisões conscientes.**

Na perspectiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa formação contribui para o desenvolvimento do ser pró-social e, futuramente, do jovem protagonista.

As exigências inerentes à formação da criança consideram a necessidade de habilitá-las para responder com cada vez mais competência a esses desafios.





É fato que os atuais sistemas educacionais não foram projetados para atender as demandas que enfrentamos hoje, visto que, foram criados para atender uma era que já passou.

Esses desafios incluem, de maneira destacada, atuar num mundo em acelerado processo de mudanças e transformações nos mais variados âmbitos: político, social, econômico, tecnológico, etc. O que implica na capacidade de observar, de fazer análises, de emitir opiniões e julgamentos, de fazer seleções e escolhas e tomar decisões.

Esse processo mental envolve o desenvolvimento de uma estrutura conceitual que não se restringe à dimensão cognitiva e refere um conjunto muito mais ampliado que também considera as dimensões emocional, social e moral, razão pela qual o Modelo da Escola da Escolha invoca, entre outros, o princípio da Educação Interdimensional para orientar a prática pedagógica.

A vida, obviamente, não se inicia num tempo futuro e isso pode remeter à existência de um contrassenso quando falamos em “formação para a vida”. Afinal, não se prepara, de um lado, para a vida e do outro lado, vive-se a vida.

Essa formação constitui um dos Eixos Formativos do Modelo da Escola da Escolha que, em convergência e em igual nível de importância aos dois outros (a Formação Acadêmica de Excelência e a Formação de Competências para o Século XXI), deve apoiar o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem.

Todos os aspectos do desenvolvimento humano: social, emocional, cognitivo e biológico, estão relacionados e existem simultaneamente. Nenhum aspecto é mais importante que outro e nenhum deles existe independente dos demais. Para a formação moral, Dewey (1959) atribui importância à educação e ao conteúdo que a escola desenvolve. Para ele, o mais importante problema da educação moral nas escolas diz respeito às relações entre o conhecimento e a conduta. Pois, se o ensino recebido num curso regular não influenciar o caráter, será inútil conceber-se o fim moral como o fim unificador e culminante da educação.

A dimensão moral, nessa perspectiva, envolve pensamentos, comportamentos e sentimentos relativos aos padrões e à distinção entre o que é certo e o que é errado de acordo com os valores de sua cultura, o que importa às pessoas e o que as pessoas devem fazer na sua interação com as outras (Santrock, 2014; Bee, 2011).

O desenvolvimento moral tem, assim, uma dimensão intrapessoal que regula as atividades de uma pessoa quando ela não está interagindo com outra (seus valores básicos e a noção de *self*) e uma dimensão interpessoal que regula as interações pessoais e arbitra conflitos, ou seja, como uma pessoa conduz suas interações com as outras pessoas.

Piaget e Kohlberg foram pioneiros nos estudos sobre o desenvolvimento da moralidade na criança. Piaget viu que as crianças de 0 a 12 anos passam por duas grandes orien-





tações da moralidade: da heteronomia (em que as regras são leis externas, sagradas, imutáveis, por que são impostas pelos adultos) à autonomia (em que as regras são vistas como resultado de uma decisão livre e digna de respeito, aceitas pelo grupo).



A Formação para a Vida é sobre a aquisição, o fortalecimento e a consolidação de valores e ideais, e a capacidade de fazer escolhas sensatas para uma vida equilibrada na construção de uma sociedade próspera, fraterna e justa.



O Desenvolvimento moral em Piaget

Para Piaget, toda moral é formada por um sistema de regras, e a moralidade consiste no respeito que o indivíduo nutre por elas. Por isso, ele estudou a moral em dois níveis: a consciência que se tem das regras e a sua colocação em prática. Piaget queria encontrar o grau de correspondência existente entre consciência (conhecimento) e a prática das regras. Para isso, escolheu um jogo bastante conhecido das crianças: o jogo de bolinhas de gude. Ele observava os meninos de diversas idades jogando bolinhas e perguntava a eles: quais eram as regras do jogo? De onde vinham? Podiam-se ser modificadas? Três questões eram fundamentais:

- **Conhecimento da lei**
- **Origem ou fundamento da lei**
- **Mutabilidade ou não da lei**

Como resultado dos seus estudos, Piaget encontrou níveis diferentes, tanto de consciência das regras como sobre sua prática. Para ele, o desenvolvimento da moralidade se dá principalmente por meio da atividade de cooperação, do contato com iguais, da relação com companheiros e do desenvolvimento da inteligência.

Ainda na Educação Infantil, segundo Piaget, as crianças estão em uma fase de seu desenvolvimento denominada anomia. É o momento em que a criança joga consigo mesma e não precisa compartilhar com o outro. Nesta fase elas têm grande dificuldade de compreensão das regras, de seguir regras coletivas e se encantam pelas brincadeiras





por seus interesses motores e sonhos simbólicos, pela busca do prazer e satisfação de suas necessidades. Ainda não conseguem entender que todo jogo e, portanto, toda relação social, se estrutura em regras. No desenvolvimento de suas interações e relações, a criança começa a reconhecer a existência do outro e passa a reconhecer também a necessidade das regras.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças obedecem às regras a partir do próprio interesse e da consideração do que os outros podem fazer por elas. Não possuem ainda o senso ético, mas já fazem a distinção entre o bem e o mal, característica de sua fase evolutiva denominada por Piaget de heteronomia. Dos seis até os nove ou dez anos de idade, essa fase é marcada pelo interesse em participar de atividades coletivas, jogos grupais diversos e todos eles com suas regras. Passam do prazer psicomotor dos estágios anteriores ao prazer da competição segundo uma série de regras e um consenso comum. As regras são sagradas, mas já são reconhecidas como necessárias para garantir o jogo. Há um forte desejo de entender as regras e de jogar respeitando o combinado. As crianças monitoram-se mutuamente para se certificar de que todos jogam respeitando as regras.

O desenvolvimento moral, de acordo com a etapa evolutiva em que a criança se encontra, é fortemente marcado pela culpa e preocupação com as transgressões, no início porque detém um raciocínio moral rígido, mas que se torna flexível à medida que ela cresce e se desenvolve. São típicos os questionamentos como “o que vai acontecer comigo?” e importa a elas mais a extensão de um fato e as suas consequências como, por exemplo, o tamanho de uma mentira ou o quanto alguém se machucou.

No início da constituição de sua identidade social, a criança muitas vezes obedece às regras para evitar ser punida, por medo da perda de amor do adulto e perda da proteção. Quanto menor em idade, mais rigorosa a criança com cumprimento das regras e, na maioria das vezes, mais severa com os descumpridores. Em seguida, seu raciocínio moral se tornando menos rígido e a criança começa a acreditar que a punição deve levar em consideração a intenção da ação.





Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as crianças vivem a passagem para a autonomia, desenvolvem a capacidade de raciocínio abstrato e as regras já são bem assimiladas. Há um grande interesse em estudá-las em si mesmas e discutem muitas vezes sobre quais as regras serão estabelecidas para o jogo. A autonomia considera a vida em grupo e significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos.

Como afirma Kamii, pesquisadora da obra de Piaget, **“A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente”**

(Kamii, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget junto a escolares de 4 a 6 anos. 19ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1995).

Neste caminho de crescimento e constituição de identidade pessoal e social, o desenvolvimento moral é profundamente estimulado pela tendência das crianças em direção a um comportamento altruísta e à empatia, aspectos fundamentais para a formação do ser pró-social. Mas todo o percurso vai depender de como as situações interpessoais são encaminhadas pelos adultos, os estímulos a superação do egocentrismo, a mudança de posição, o apoio ao desenvolvimento da condição de se colocar no lugar do outro, o que colabora fortemente para o desenvolvimento do comportamento pró-social da infância até a adolescência.

O desenvolvimento moral em Kohlberg

O desenvolvimento moral para Kohlberg tem semelhança com a teoria de Piaget, embora seja um pouco mais complexo. Ele definiu seis estágios no desenvolvimento moral, divididos em três níveis.

Ao contrário de Piaget, ele estudou a moralidade após a adolescência, chegando à idade adulta. Ele classifica os seus estágios no nível de consciência que se tem das regras e normas, das suas razões e motivações, da consciência da sua utilidade e necessidade.

Para Kohlberg, a moralidade de um indivíduo depende tanto de fatores psicológicos e biológicos como de elementos sociais e culturais. É o raciocínio que está por trás da resposta a um dilema moral, e não a resposta em si. Para Piaget, a moralidade não é um valor intrínseco ao ser humano, mas antes é um sistema de regras adquirido e, portanto, sua construção é também social.





A teoria psicanalítica enfatiza as emoções para explicar o desenvolvimento moral, enquanto as teorias da aprendizagem afirmam que a capacidade de usar o raciocínio sobre intenções para fazer julgamentos sobre as dimensões morais do comportamento humano surge juntamente com o pensamento operacional concreto. Os teóricos cognitivo-desenvolvimentais afirmam que a orientação moral se desenvolve em consequência do desenvolvimento cognitivo e da exposição às experiências sociais apropriadas.

A constituição de valores e a formação do ser pró-social

Como as crianças pensam sobre o que é certo e o que é errado? Isso foi explicado nos distintos termos das teorias psicanalítica¹, do desenvolvimento cognitivo e cognitivo-desenvolvimental, nas quais Sigmund Freud, Jean Piaget e Lawrence Kohlberg foram, respectivamente, os mais influentes nas últimas décadas.

À medida que as crianças crescem e alcançam níveis cognitivos mais elevados, tornam-se capazes de pensamentos cada vez mais complexos sobre o que é certo ou não, de fazer julgamentos sobre seus atos ou controlar conscientemente seu comportamento em resposta às exigências morais. Essa capacidade revela a profunda mudança que a criança opera quando fundamenta os seus julgamentos morais na sua crescente compreensão do mundo social, elemento fundamental para o seu desenvolvimento e para a tomada de decisões ao longo da vida fundamentada no seu conjunto de valores.

É comum existir certa confusão entre valores, virtude e princípios, todavia, os conceitos e as aplicações são diferentes.

Valores são as convicções, as normas ou padrões que uma pessoa considera como desejável e valioso e que norteia a sua vida (Berns, 2009). São eles que ampliam a nossa capacidade de discernir entre o que é aceitável ou não em nossas relações subjetivas e intersubjetivas. Nossas escolhas são fundamentadas em valores, nossa noção de “certo e errado” é baseada nesses conceitos apreendidos desde o nascimento e são estimulados pela educação, pela sociedade e pelo contexto no qual vivemos desde criança.

Princípios são pressupostos considerados universais e definem as regras pela qual uma socie-



dade civilizada deve se orientar. Entende-se que a adoção desses princípios está em consonância com o pensamento da sociedade e vale tanto para a elaboração da constituição de um país quanto para acordos políticos entre as nações ou estatutos de condomínio. Vale no âmbito pessoal e profissional.

Diferente dos princípios, portanto, os valores são pessoais e subjetivos. O que vale para você não vale necessariamente para os demais colegas. Sua aplicação pode ou não ser ética e depende muito do caráter ou da personalidade da pessoa que os adota.

A virtude é uma disposição adquirida para fazer o bem. Nenhuma virtude é natural. Aristóteles afirmava que há duas espécies de virtudes: a intelectual e a moral. A primeira é relacionada à instrução, e por isso requer experiência e tempo; já a virtude moral é adquirida com o resultado dos hábitos que se originam do meio onde somos criados e condicionados, por intermédio de exemplos e comportamentos semelhantes na prática da virtude. A procura da virtude é um processo inacabado que associa reflexão, prática e treino até que essa prática do bem se torne um hábito que se executa naturalmente, sem precisar de reflexão. A visão aristotélica nos traz uma leitura sobre ser a opção pela virtude o caminho mais próximo para a felicidade, porque uma vida virtuosa nos traz contentamento, tranquilidade e serenidade. A pessoa virtuosa é aquela que sabe o que faz, que é conhecedora dos seus deveres, que escolhe deliberadamente seguir uma conduta correta porque quer e gosta de agir assim (Marques, 2001).

Os valores são produto das primeiras e contínuas socializações. As famílias, a sociedade, a cultura, os professores, os amigos, os meios de comunicação e as diversas formas de estar no mundo e exposto à convivência contribuem para a construção dos valores de cada indivíduo. Cada aspecto do ambiente, do contato, das trocas de experiência, da vivência de cada um, tem impacto direto ou indireto sobre essa construção. Tanto melhor que sejam despertados por meio do afeto e das relações de qualidade, construtivas e afirmativas em suas vidas. Mas eles não são estáticos e, à medida que amadurecemos, eles são ampliados por estímulos que provêm de todos os contextos nos quais vivemos e nos expomos.

A habilidade da criança em distinguir entre o certo e o errado não se dá apenas por meio da dimensão da experiência, tão pouco exclusivamente por meio da reflexão. Para Kostelnik, ela progride de acordo com:

- a) as modificações de suas capacidades cognitivas;
- b) o ambiente;
- c) as interações sociais; e
- d) as oportunidades de desempenho do papel (capacidade de se colocar no lugar do outro).

À medida que essas capacidades se ampliam, amplia-se também a habilidade da criança regular internamente o seu comportamento pela capacidade de entender o que os outros





pensam, sentem e sabem, condição fundamental para desenvolver o comportamento pró-social. Isso exige que a criança forme uma imagem mental de como a outra pessoa vê o mundo e considere o ponto de vista dos outros. Por volta dos 7 ou 8 anos o seu raciocínio torna-se mais sofisticado quanto às regras e expectativas, além das definições sobre o que causa impacto psicológico, como ferir os sentimentos de alguém, trair a confiança ou violar os seus segredos. A capacidade de ponderar sobre resultados de curto e longo prazo no julgamento de uma ação como certa ou errada começa a ganhar corpo nessa fase da infância, o que faz com que as crianças reconheçam que trapacear em um jogo pode produzir um resultado positivo de curto prazo (vencer o jogo), mas levará o time à desmoralização posterior (vencer sem honestidade), revelando que a trapaça foi uma escolha errada.

O aprendizado de valores se dá principalmente na prática, pois é ali que encontramos reflexo do que somos. A reflexão sobre a maneira de nos relacionarmos com o mundo nos torna mais humanos à medida que percebemos as consequências de nossas ações junto aos nossos semelhantes, à natureza e à vida como um todo. Vivenciando conscientemente os valores, tornamo-nos mais tolerantes, amorosos, participativos, críticos e, principalmente, responsáveis – condição fundamental para atuar no mundo como sendo autônomo, solidário e competente.

Essa condição é construída desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio das inovações em conteúdo, método e gestão do Modelo da Escola da Escolha e seguem até os Anos Finais do Ensino Médio. Para tanto, os Eixos Formativos orientam a prática pedagógica para a formação desde a criança até o jovem idealizado nessa perspectiva.



Na Escola, é preciso...

- ✓ Estimular e criar condições para a constituição de uma autêntica “sociedade” de valores, na medida em que estes são elementos imprescindíveis para a formação das crianças. Autonomia requer a capacidade de aprender a tomar decisões baseadas nas crenças, valores e interesses, bem como a fazer escolhas e a responder por elas. A atitude solidária, que implica na capacidade de envolver-se como parte da solução de problemas reais, nasce do comportamento pró-social que posteriormente se consolida na figura do protagonista.





O Papel do Educador é...



O educador tem um papel extremamente importante nesta formação e deve estar especialmente atento para não confundir os espaços entre as suas convicções, valores e princípios pessoais na formação das crianças.

A formação do Ser pró-social

**AJUDAR • SER VOLUNTÁRIO • COOPERAR • DIVIDIR
ENCORAJAR • CONFORTAR • CONVIDAR • COLABORAR**

Estes termos, entre outros, descrevem valores positivos na sociedade e se alinham ao **comportamento pró-social, definido por ações voluntárias voltadas para ajudar ou beneficiar as pessoas, que ocorre sem antecipação de qualquer benefício pessoal daquele que o realiza** (Kostelnik). A disposição de realizar tais ações é aprendida e praticada na infância, levada à juventude e mantida na vida adulta. É um componente significativo da competência social, fundamental para a atuação protagonista e solidária.

A infância é o período ideal para o desenvolvimento de atitudes e condutas pró-sociais. Crianças em idade pré-escolar rotineiramente buscam ajudar os colegas e os professores, demonstrando empatia e/ou exercendo outros comportamentos pró-sociais.

POR QUE SER PRÓ-SOCIAL?

Há diversos motivos pelos quais as crianças podem ser gentis ou cooperativas. Elas podem agir para evitar danos (ao convidar uma criança para brincar para não deixá-la triste, por exemplo); por reagir espontaneamente a uma dada situação (quando um amigo leva uma queda e ela corre para perguntar se ele machucou-se); para se desculpar por algo que tenha causado ao outro (para devolver um brinquedo que tirou do colega, entre outros eventos). Também podem agir porque um adulto a orientou a se comportar dessa maneira (por exemplo, quando a orienta a agradecer por algo, a pedir licença, a se desculpar por algo que fez de errado). Ou ainda, uma criança pode simplesmente agir de maneira pró-social em benefício de alguém, apenas porque deseja proceder assim por sua própria iniciativa, por um gesto deliberado.



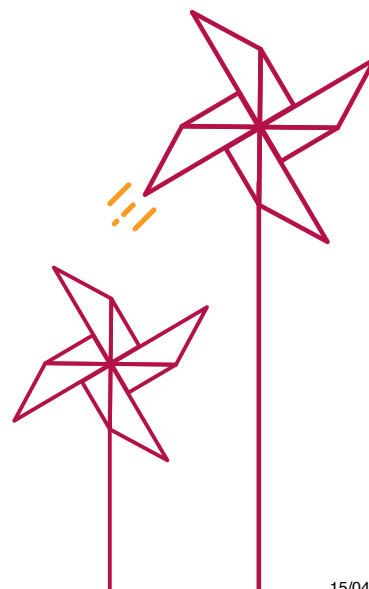
Essa inspiração é influenciada por fatores como a idade, sua capacidade de pensar e de se colocar no lugar do outro e sua motivação moral a partir do conjunto de valores que constitui em seu repertório. Ela é fortemente influenciada pela experiência adquirida pela observação de atos pró-sociais no seu meio social (família, escola, grupos de convívio social) e pela sua própria vivência e esforços para ser pró-social.

Há vantagens sociais, emocionais e acadêmicas em ser gentil a partir de um comportamento pró-social. Crianças que agem de maneira pró-social desenvolvem sentimentos de satisfação e competência ao ajudar outras pessoas, e não exclusivamente os seus colegas. Se ajudam em casa com a louça, se dividem informações com um primo, se consolam um colega por uma brincadeira infeliz ou trabalham com colegas menos próximos para atingir um objetivo comum, um pensamento torna-se recorrente: “sou útil, posso fazer algo e sou importante”. A construção dessa percepção de si mesmas, de serem capazes, é muito valiosa e contribui para que elas estabeleçam um autoconceito positivo. A gentileza também é um mecanismo de comunicação de afeto, de amizade e de respeito, promove sentimentos positivos em quem comunica e em quem recebe a comunicação, ampliando as relações sociais e fortalecendo as relações existentes. Os episódios vividos na infância servem de experiência e modelo do qual as crianças extraem informações úteis para aplicar em situações futuras. E as pessoas que recebem tais atos também têm a possibilidade de aprender a reagir positivamente porque sofrem o impacto da gentileza, da bondade e da ação pró-social que os outros estendem a elas.

No Ensino Fundamental, as crianças utilizam razões autocentradas ou voltadas às suas necessidades para a ação, selecionando comportamentos para se sentirem melhor, parar de chorar ou receber elogio dos adultos. Esse raciocínio diminui nos últimos anos do Ensino Fundamental e os motivos do comportamento pró-social se tornam mais abstratos quando os adolescentes se baseiam em princípios e padrões morais para agir.

As crianças pró-sociais são mais capazes de pedir ajuda de colegas e adultos, o que lhes permite desenvolver ainda mais suas capacidades cognitivas e criar um clima mais positivo na escola para si mesmas. A partir de estudos atualizados em Kostelnik et al. (2012), podemos listar os benefícios de exercer um comportamento pró-social:

- Cria sensações de satisfação;
- Constrói percepções de competências;
- Amplia as interações sociais;
- Promove relações contínuas;
- Aumenta as chances de receber ajuda ou cooperação;
- Melhora o desempenho escolar;
- Leva a uma atmosfera positiva em grupo.





Além do benefício para o estudante, há evidências em pesquisas de ganhos também para os grupos de trabalho nos quais as crianças são estimuladas a exercerem um comportamento pró-social. Quando as crianças são incentivadas, nos ambientes e em grupo, a serem cooperativas e prestativas, tais experiências resultam em um trabalho que sempre acontece com interações mais amigáveis e os esforços são mais produtivos. Quando todos colaboram, as tarefas são concluídas com mais tranquilidade e satisfação. Assim, as crianças começam a desenvolver uma imagem positiva de grupo, no qual elas veem a si mesmas e os outros como cordiais e competentes.

Crianças pró-sociais são capazes de regular as próprias emoções e agir. À medida que elas expandem o uso de palavras relacionadas às emoções, ou seja, ampliam seu reconhecimento e vocabulário para descrever e expressar emoções, aprendem mais sobre si mesmas e entendem melhor o comportamento dos outros. É possível também afirmar que a capacidade de comportamento pró-social das crianças se amplia com a idade. Cooperar, ajudar, doar, consolar, se importar e defender, entre outros, se tornam mais comuns à medida que elas amadurecem. Características particulares da sociedade promovem ou inibem a conduta pró-social e, nesse sentido, a escola e a família têm papel fundamental no seu processo de formação.


Houve um tempo em que se acreditava que bastava orientar as crianças para pensar de maneira pró-social que as ações fluiriam de maneira automática. Mas, pensamentos gentis não geram, necessariamente, atitudes gentis. Para agir assim, é necessário ir além do pensar e atuar na dimensão do agir e isso envolve um conjunto de passos:

- 1) Conscientizar-se de que dividir, ajudar ou cooperar é necessário.**
- 2) Decidir agir depois que identifica uma pessoa em necessidade.**
- 3) Agir para ser pró-social.**

Influências sobre o comportamento das crianças

Os adultos presentes na vida das crianças impactam em sua formação e desenvolvimento, inclusive em relação à possibilidade de se tornarem mais prestativas e cooperativas. Desde o nascimento, o ambiente familiar impacta no desenvolvimento do seu comportamento e, nos anos posteriores, quando toda a família é envolvida na criação de um ambiente que produza o bem estar do grupo, as crianças demonstram maior comportamento pró-social. Quando os adultos são acolhedores e apoiadores, as crianças ficam ligadas de forma mais segura a eles e se comportarão de forma pró-social (Hastings et al., 2008). A criação de ambientes que facilitem ou inibam o desenvolvimento do comportamento pró-social das crianças é outra forma de os adultos influenciarem o nível no qual elas são prestativas e gentis. As influências mais profundas sobre o com-





portamento prestativo e cooperativo das crianças são dos adultos: o afeto presente na relação com a criança, as estratégias utilizadas para a disciplina, para a modelagem de comportamentos positivos, os valores e as habilidades que ensinam.

A qualidade do ambiente escolar e das relações estabelecidas entre os professores e as crianças está profundamente ligada ao seu comportamento pró-social. Quanto maior a qualidade do cuidado dedicado pela escola, maior a demonstração de comportamentos de autorregulação, empatia e competência social da criança (Eisenberg, 2007). As atitudes e comportamentos dos professores na sala de aula na manifestação de apreço pelas crianças e de reconhecimento positivo pelas suas ações, contribuem fortemente no seu comportamento. Aqui, a Pedagogia da Presença se torna essencial para orientar a prática pedagógica de todos os educadores e dos adultos que convivem com as crianças para a criação e preservação da qualidade desse ambiente.

A exposição das crianças às oportunidades de aprendizagem, em pares ou em grupos, amplia as condições para o desenvolvimento do comportamento pró-social. Essas oportunidades proporcionam a condição para práticas positivas em diversas dimensões, inclusive favorecendo comportamentos futuros ligados ao voluntariado. Em ambientes de convivência em grupo, a atmosfera que mais provavelmente promoverá o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais tem as seguintes características (Bronson, 2006):

- 1. Os participantes preveem que todos farão o seu melhor para apoiar uns aos outros;**
- 2. Adultos e crianças contribuem para decisões tomadas, práticas e procedimentos;**
- 3. A comunicação é direta;**
- 4. As diferenças individuais são respeitadas;**
- 5. As expectativas são razoáveis;**
- 6. As pessoas gostam umas das outras e têm uma sensação de pertencer ao grupo;**
- 7. Há ênfase nas realizações do grupo e também nas individuais.**

À medida que as crianças amadurecem e desenvolvem determinadas aprendizagens, ficam mais propensas às ações pró-sociais direcionadas às necessidades dos outros.

A participação real em atividades pró-sociais parece incentivar o comportamento pró-social no futuro (Eisenberg et al., 2006) e a constituição do perfil do Jovem Protagonista idealizado no Modelo da Escola da Escolha. Muitos pesquisadores acreditam que, para as crianças desenvolverem o interesse em se comportar de maneira pró-social no futuro, elas devem realmente experimentar esse comportamento e vi-



venciar as recompensas empáticas que ele pode oferecer desde a infância. Quando se comportam de forma gentil e cuidadosa, também vivenciam a satisfação da aprovação social por adultos. Quando agem de maneira pró-social, passam a acreditar que são pessoas capazes e competentes e nutrem a sensação de bem estar ao se sentirem assim. Elas começam a se identificar como pessoas pró-sociais, ou seja, que agem se reconhecendo como capazes de tomar parte da criação de soluções para os problemas reais, mesmo aqueles que não a atingem, mostrando, portanto, que se preocupam com o outro.



Na Escola, é preciso...

- ✓ Estimular e criar situações para que as crianças desenvolvam o comportamento pró-social;
- ✓ Reconhecer os seus esforços;
- ✓ Respeitar o tempo de cada uma no seu desenvolvimento e maturidade para agir de maneira pró-social.

A promoção do comportamento pró-social

A infância é esse período ideal para o desenvolvimento do comportamento pró-social que no futuro levará ao nascimento do jovem protagonista. A seguir, apresentamos algumas estratégias que podem ser consideradas para essa promoção:

- 1. Crie um ambiente pró-social;**
- 2. Ensine como se comportar de maneira pró-social;**
- 3. Comunique-se com as famílias;**
- 4. Cuidado com as armadilhas.**

O comportamento pró-social é um componente significativo da competência social e, por consequência, para a formação do ser pró-social e do futuro protagonista. O desenvolvimento da competência social e emocional são elementos importantíssimos para essa formação. Estudos fornecem evidências (Eisenberg, 2006) de que as crianças que conseguem regular as próprias emoções, mesmo as mais intensas, são mais aptas a desenvolver empatia pelos outros porque são capazes de ter autocontrole emocional e agir sobre elas – elementos fundamentais para atitudes protagonistas e solidárias.



Nesse sentido, cabe aprofundar os estudos em torno do apoio ao desenvolvimento emocional da criança.

O Papel do Educador é...



Atuar como exemplo pró-social para as crianças;



Refletir com as crianças sobre o que significa pedir, aceitar, rejeitar e não saber pedir ajuda;



Envolver os familiares, sempre que possível, no processo de formação das crianças.

O conceito de emoção

O ser humano experimenta uma infinidade de emoções diferentes a cada dia. Elas estão ligadas a tudo que fazemos e aos acontecimentos da nossa vida, desencadeados por eventos internos ou externos que enviam sinais para o cérebro e sistema nervoso central. Todos nós somos afetados por pessoas e eventos. Muitas alterações fisiológicas surgem como consequência e esse é o lado “físico” da emoção. Nos emocionamos e por isso podemos sorrir, franzir a testa ou revelar outra expressão e esse é o lado “expressivo” da emoção. À medida que isso ocorre, interpretamos o que está acontecendo e concluímos se estamos experimentando tristeza, raiva, medo ou felicidade. Esse é o lado “cognitivo” da emoção.

As emoções podem ser compreendidas como fenômenos cerebrais amplamente diferenciados do pensamento, que contém as suas próprias bases neuroquímicas e fisiológicas, e que preparam o organismo para a ação em respostas comportamentais básicas e necessárias à sobrevivência.

É comum existir certa confusão entre emoção e sentimentos. No entanto, os conceitos são diferentes. Um sentimento é uma informação que os seres humanos são capazes de sentir nas situações que vivenciam porque é um estado psicofisiológico. Segundo Damásio (2004), o sentimento é a percepção, no neocórtex, das respostas corporais aos estímulos imediatos, através dos centros cerebrais inferiores. As emoções têm fun-



ção social e papel decisivo no processo de interação e integração sociais. Damásio faz uma distinção entre sentimento (experiência mental da emoção) e emoção (conjunto de reações orgânicas), de forma a estabelecer os fundamentos biológicos que ligam sentimento e consciência. Em um nível básico, as emoções são parte da regulação homeostática e constituem-se como um poderoso mecanismo de aprendizagem.

A importância das emoções

As emoções ocupam lugar central nas nossas vidas porque são estruturantes no desenvolvimento humano. Todo aprendizado implica em alteração cerebral e no fortalecimento das ligações sinápticas. Segundo pesquisas citadas por Goleman (2012), a infância é considerada o momento crucial para que sejam moldadas, para toda a vida, as tendências emocionais. Os hábitos adquiridos na infância tornam-se fixos na fiação sináptica básica da arquitetura neural e são mais difíceis de mudar em idade mais avançada. O cérebro permanece maleável durante toda a vida, embora não de maneira tão plástica quanto vista na infância. No grande projeto do cérebro, as experiências vividas pela criança, ao longo dos anos, moldam ligações duradouras nos circuitos reguladores do cérebro emocional (Goleman, 2012).

As emoções desempenham um papel importante porque afetam nosso sistema imunológico e o nosso processo de tomada de decisões; impactam na capacidade de lidar com as exigências sociais e na capacidade de estabelecer e manter relações interpessoais harmoniosas e saudáveis. As emoções podem, também, nos levar a estados de tensão, conflitos e sofrimentos físicos e psicológicos e agem principalmente em três planos: pensamentos, comportamentos e relações sociais.



A identificação da comunicação não-verbal e a identificação das emoções são objetos de estudo de Paul Ekman, na Universidade da Califórnia, que em suas pesquisas verificou que um conjunto de emoções seja expresso da mesma maneira por diferentes povos e culturas, demonstrando a universalidade de expressões faciais para quatro emoções: medo, ira, tristeza e alegria.





Na escola: A Roda de Conversa – prática educativa integrante das metodologias da Escola da Escolha, é um momento propício para a reflexão e trabalho com o grupo, em sala de aula, na perspectiva de conversar sobre ideias e sentimentos. Nela, todos têm a oportunidade de perceber-se em si e no outro, compreendendo que sentimentos nem sempre coincidem. Esta atividade contribui principalmente para a superação do egocentrismo em crianças menores que estão construindo este processo durante as vivências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As nossas emoções chamam atenção não somente para as nossas necessidades fundamentais, mas também para nossos valores. Isto dá sentido à vida. Um valor não é um objetivo ou uma meta, é uma referência que orienta as nossas escolhas e decisões.

As emoções raramente são postas em palavras e, com muita frequência, são expressas de outras formas. Elas exercem a função de comunicação com os outros e muitas vezes sem nos darmos conta, por meio da comunicação não-verbal.

A capacidade de entender os sentimentos dos outros está na capacidade de interpretar canais não-verbais: o tom de voz, os gestos, a expressão facial e outros sinais. A forma como as pessoas expressam seus sentimentos constitui-se numa habilidade social muito importante.

Falar de si e do que sente promove no ambiente de sala de aula um clima favorável para o desenvolvimento da confiança, segurança, pois, a criança sabe que pode expressar sentimentos, ser compreendida e acolhida pelo professor e pelos colegas. No trabalho realizado com as crianças, neste sentido, elas aprendem que sempre há opções para reagir a uma emoção, e quanto mais meios temos para lidar com as emoções, mais rica é a nossa vida.

Expressar as emoções e necessidades de modo autêntico permite cultivar melhor os relacionamentos. A capacidade de estar atento e reconhecer as emoções e necessidades dos outros, a escuta empática, é um excelente meio de criar relações harmoniosas. A arte de relacionar-se com o outro exige o amadurecimento de duas aptidões emocionais: o autocontrole e a empatia.



Neste sentido, o desenvolvimento da inteligência emocional, defendida por Goleman (1996), consiste na busca em conviver melhor com as próprias emoções e as dos outros, e aconselha-nos simplesmente a mudar a nossa relação com as emoções para construir um caminho de vida mais harmonioso, rico e pleno de sentido.

Como as crianças expressam suas emoções e compreendem as emoções das outras pessoas constituem elementos fundamentais da construção da sua competência pessoal e social.

A Inteligência Emocional e o desenvolvimento das aprendizagens na escola

Howard Gardner, pesquisador norte-americano, desenvolveu por meio de suas investigações uma nova visão sobre as competências intelectuais humanas, suas diferentes potencialidades e inteligências múltiplas. Alinhado aos seus estudos, o psicólogo norte-americano Daniel Goleman demonstrou avanços na compreensão e constatação de que as emoções podem ser ensinadas, podem ser expressadas coordenadamente e bem trabalhadas nas relações entre seres humanos com objetivos comuns. Nestes estudos verifica-se um grande desafio posto no campo da educação: a articulação e integração destes conhecimentos na prática pedagógica para o desenvolvimento de aprendizagens no âmbito da escola.

Gardner (2000) afirma que a escola dos dias atuais está adaptada para o trabalho com apenas duas inteligências: a linguística e a lógico-matemática. Estas são reconhecidas como as que gozam de maior prestígio, mesmo com a constatação de que existem outras linguagens usadas para a expressão e comunicação com o mundo. Os processos educativos desenvolvidos nas escolas não exploram plenamente as outras inteligências referenciadas por Gardner(2000): espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal, além das mais recentes: naturalista e pictórica.





A educação emocional como fruto do trabalho pedagógico nas escolas tem origem nos anos 60 por meio de um movimento focado na educação afetiva. No entanto, este trabalho dava conta de utilizar o afeto como meio para a aprendizagem, e a proposta da alfabetização emocional, como também é chamada, é ensinar o afeto em si. Insere as emoções e a vida social em seus currículos normais, levando em consideração as oportunidades de desenvolvimento destas competências envolvidas na rotina diária da escola e abandonando o fato de apenas tratar dos casos de descontrole por meio da retirada do estudante da sala de aula ou visita do diretor ou coordenador.

“Hoje é a Neurociência que defende o levar a sério as emoções. As novas da ciência são encorajadoras. Dizem-nos que, se dermos mais atenção sistemática à Inteligência Emocional – ao aumento da autoconsciência, a lidar mais eficientemente com nossos sentimentos aflitivos, manter o otimismo e a perseverança apesar das frustrações, aumentar a capacidade de empatia e envolvimento, de cooperação e ligação social – o futuro pode ser mais esperançoso.” (Antunes, 2009)

Uma das conclusões mais perturbadoras de Goleman (2012), obtida por meio de pesquisas com pais e professores, é a tendência mundial da atual geração infantil de ser mais sujeita a perturbações emocionais que a geração anterior. Como perspectiva, ele indica a preparação de nossos jovens para a vida, apostando na educação emocional e por parte do sistema educacional, o investimento numa abordagem que considere a educação do estudante como um todo, mente e coração como parte do seu processo educativo.

Na associação dos estudos de Gardner (2000) e Goleman (2012), compreende-se que a Inteligência Emocional é a ação conjunta das inteligências Interpessoal (capacidade de compreender outras pessoas) e Intrapessoal (capacidade de formar um modelo preciso e verídico de si mesmo e poder usá-lo para agir eficazmente na vida). Nas escolas, deve haver ação intencional com a educação da Inteligência Emocional, bem como com seu uso como instrumento de mudança comportamental de todos. Para isso, a inclusão como prática, na rotina diária dos estudantes, do estímulo ao desenvolvimento de aptidões humanas essenciais como a autoconsciência, o autocontrole e empatia e do estímulo a ouvir, resolver confli-



tos e cooperar são fundamentais e se encontram presentes em boa parte das Práticas Educativas propostas no Modelo da Escola da Escolha.

As forças fundamentais que compõem a Inteligência Emocional são a inteligência social e a inteligência pessoal, ou seja, o conhecimento que se tem de si e dos outros; a consciência das motivações e dos sentimentos alheios, bem como a capacidade de responder a eles. **A inteligência social é a capacidade de perceber as diferenças entre as pessoas, especialmente seu estado de espírito, temperamento, suas motivações e intenções, e então agir a partir destas distinções.** Esta é uma força pessoal e surge em ações que exigem a habilidade social. **A inteligência pessoal consiste em uma sintonia precisa com os próprios sentimentos e a capacidade de usá-los para compreender e orientar seu comportamento.**

Para Goleman, cada sentimento tem seu valor e significado. Uma vida sem paixão seria um entediante deserto, cortado e isolado da riqueza da própria vida. Manter o controle sob as emoções é fundamental para o bem-estar; ainda segundo Goleman, na contabilidade do coração, é a proporção entre emoções positivas e negativas que determina a sensação de bem-estar.

A inteligência emocional é uma capacidade que afeta profundamente todas as outras capacidades humanas, facilitando ou interferindo nelas. (Goleman, 2012). Na medida em que nossas emoções atrapalham ou aumentam nossa capacidade de pensar e fazer planos, de seguir treinando para alcançar uma meta, de solucionar problemas, determinam como nos saímos na vida. E na medida em que somos motivados por sentimentos de entusiasmo, determinação e prazer no que fazemos, esses sentimentos nos levam a uma vida plena de bem-estar.

Educação Emocional

As descobertas mais recentes sobre o cérebro humano têm apresentado respostas a antigas indagações a respeito do processamento das emoções. Alguns resultados de estudos e pesquisas neste campo já podem responder quando e porque apreendemos, que elementos podem influir num maior ou menor domínio sobre a atenção e inclusive quais são as áreas cerebrais movimentadas quando acontece um “disparo” de uma reação emocional.

Nessa perspectiva educacional, a aprendizagem será mais significativa e mais eficiente ao estimular a educação emocional, tendo em vista que essa “alfabetização das emoções” pode ajudar a criança a perceber seus estados emocionais e melhor administrar eventuais “explosões”. O trabalho de alfabetização emocional deve estar centrado na preocupação em levar a criança a identificar as principais emoções, presentes tanto





nos diferentes grupos com que convive como em si própria, e trabalhar o controle dessas emoções, mantendo-as em padrões compatíveis com uma boa aceitação social.

“O aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura”. (Goleman, 2012)

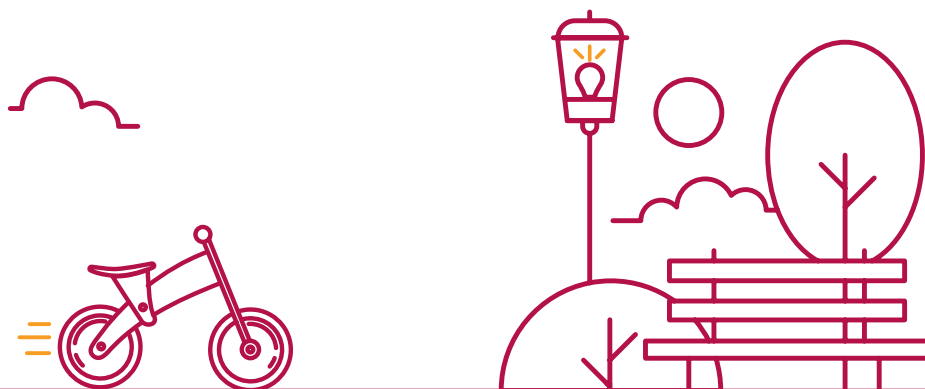
Os conteúdos e problemas que surgem em turmas do Ensino Fundamental variam de acordo com a faixa etária. Nos anos iniciais, em geral são as provocações e o medo de sentir-se de fora, excluído pelos colegas. Nos anos finais é um novo conjunto de preocupações e sentimentos, como a mágoa por não ter sido convidado para a uma festa, bem como pressões e outras dolorosas provocações. Tudo pode acontecer no ônibus, no refeitório, no pátio da escola, na casa do amigo, e são temas importantes a serem trabalhados com as crianças, seja na hora da Roda de Conversa ou em um momento específico da rotina escolar. É preciso dar atenção a todas as questões e “iluminar o sentimento que a criança tem de si e do relacionamento com os outros” (Goleman, 2012). As questões vividas pelas crianças são exemplos genuínos que tanto eles quanto os professores podem aplicar às aptidões que estão aprendendo, assim como aos métodos de solução de conflito.

Os grandes objetivos do trabalho com a Educação Emocional e fundamental para o desenvolvimento das competências social e emocional são: o desenvolvimento progressivo do autoconhecimento; a construção da autoestima; o despertar da automotivação; aperfeiçoamento da comunicação e das relações interpessoais, aprofundamento da descoberta do “outro”; o progresso na sensação da empatia autêntica; a capacidade de administração, compreensão e leitura de estados emocionais, em si ou nos outros; o aperfeiçoamento progressivo da comunicação interpessoal a partir da palavra e de outras linguagens.

A Inteligência Social e as relações interpessoais na escola

O cérebro humano abriga diversos sistemas neuronais, não apenas para imitar ações, mas também para ler intenções, para extrair as implicações sociais do que alguém faz ou, simplesmente, para ler emoções. Possuímos neurônios-espelho e eles refletem uma ação que observamos em outra pessoa, levando-nos a imitar essa ação ou ter o impulso de fazê-lo. Assim, “quando você sorri, o mundo inteiro sorri junto com você” (Goleman, 2006), os neurônios-espelho tornam as emoções contagiosas; é por causa deles que desenvolvemos habilidades sociais.



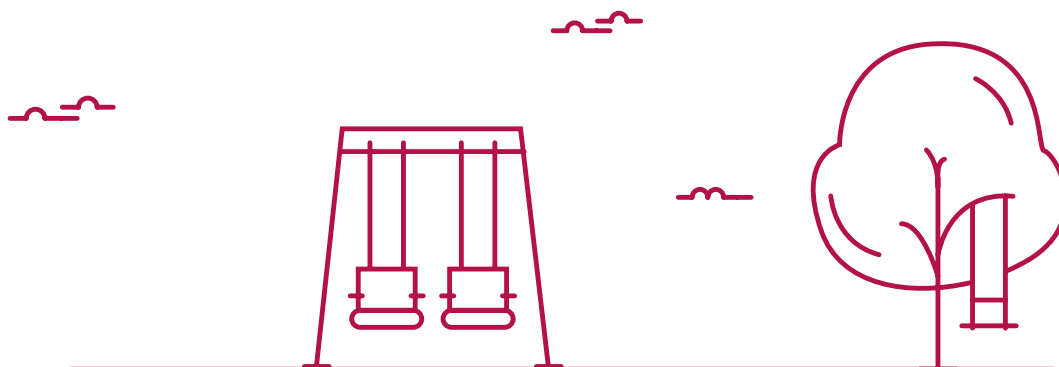


De acordo com Goleman, um número cada vez maior de pesquisas mostra que os estudantes que se sentem ligados à escola, aos professores, aos outros estudantes, têm um melhor desempenho acadêmico. Estudantes emocionalmente conectados apresentam menores índices de violência, tirania, vandalismo, ansiedade, depressão, faltas e evasão escolar. Sentir-se conectado, se refere a vínculos emocionais verdadeiros entre os estudantes e todas as pessoas da escola: crianças, professores, pessoal administrativo. Suas pesquisas também revelam que, levando em consideração a importância do relacionamento entre professor e estudantes, e as formas, estilos de ensinar para o desenvolvimento de aprendizagens, os melhores resultados apareceram quando os professores:

- Sintonizaram-se com a criança e responderam a seus interesses, necessidades, humores e capacidades, deixando-os guiar suas interações;
- Criaram um clima positivo em sala de aula, com conversas agradáveis, muita alegria e animação;
- Demonstraram afeto e “consideração positiva” em relação aos estudantes;
- Tiveram um bom controle de sala de aula, com expectativas e rotinas claras, mas flexíveis, para que os estudantes seguissem as regras por conta própria.

O poder de um professor presente, carinhoso e emocionalmente conectado na vida da criança é algo muito significativo e potente. Bons professores que atuam orientados pela Pedagogia da Presença oferecem uma base segura, um território no qual as crianças se sentem seguras para aventurar-se, para explorar, dominar algo novo, conquistar. Essa base segura se internaliza quando as crianças aprendem a controlar melhor a ansiedade e concentram mais a atenção, ampliando as capacidades para o avanço nas aprendizagens.





A comunicação entre filhos e pais e entre filhos e aqueles com quem eles mantêm laços de parentalidade, atua como uma passagem principal para que os adultos ajudem seus filhos a aprender as regras fundamentais dos relacionamentos, como cuidar do outro, conduzir uma interação, participar de uma conversa, entender os sentimentos do outro e controlar os próprios sentimentos durante a interação. Essas lições aprendidas na família são o alicerce de uma vida social plena.

Os hábeis em inteligência social ligam-se facilmente com as pessoas, são exímios na interpretação de suas reações e sentimentos, conduzem, organizam e controlam as disputas que eclodem em qualquer atividade humana. São os líderes naturais. (Goleman, 1996).

É importante para a **competência social** perceber, interpretar e responder a sinais emocionais e interpessoais. O **trabalho em equipe**, a existência de canais abertos de comunicação, a cooperatividade, o saber escutar e dizer o que se pensa são elementos de inteligência social.

O relacionamento positivo com pares e a aceitação tem sido considerado como um dos indicadores desenvolvimentais mais importantes. Estudos recentes revelam que as crianças que são aceitas pelos pares tendem a apresentar melhor ajustamento escolar, níveis mais elevados de amizade e atuam em meios sociais mais ricos (Mostow, Izard, Fine & Trentacosta, 2002), no sentido de terem competências e habilidades desenvolvidas para atuarem com maior repertório intelectual e cultural no meio em que vive.

Os pares são apontados como os agentes de socialização que contribuem de forma única e específica para o desenvolvimento de aptidões, sentimentos e valores sociais (Al-





meida, 1997). O aparecimento do grupo de pares como uma estrutura de organização social estável, encontra-se intimamente associada ao processo de escolarização e ao progressivo envolvimento e participação da criança nas atividades de grupo e no contexto escolar.

Wallon considera o grupo o espaço das relações, um espaço privilegiado onde efetivamente acontece a construção do individual e do coletivo, onde se constroem identidades, onde se desenvolvem as personalidades, onde cada um descobre qual é o seu lugar no conjunto e onde se vivencia e se recria a cultura, os ritos, os mitos, as tradições, etc. O grupo é o espaço das relações interpessoais (Mahoney, 2010).

No grupo a criança adquire a consciência de si e dos outros, é onde ela aprende a desempenhar práticas sociais e os papéis que estão definidos pela sua cultura. É no grupo que aprende a cooperar e a competir, o que o faz um espaço importante de aprendizagem.

De acordo com Wallon, o grupo se caracteriza como reuniões de pessoas que mantêm entre si relações interpessoais e se atribuem objetivos determinados. São esses objetivos que definem a composição do grupo, a divisão de tarefas. Em um meio pode haver vários grupos, quando pessoas se conhecem, agem em comum e repartem tarefas entre si.

Os grupos variam em função de seus objetivos, das idades de seus participantes, de suas aptidões físicas, intelectuais, sociais, etc. A criança constrói sua participação no grupo de acordo com sua fase de desenvolvimento, com suas características e possibilidades de maturidade e com os interesses próprios da idade.

No contexto escolar, a idade entre os seis e sete anos é uma etapa muito marcante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e sociais da criança. É um período de mudanças significativas, onde a criança adquire capacidade de perceber a realidade composta de vários elementos distintos, que podem ser combinados de formas diversas, desenvolvendo classificações ou categorias. Neste momento rico em aprendizagens, a criança reconhece que uma unidade pode combinar com outros conjuntos variados, ou seja, que uma unidade pode ser acrescentada ou retirada de um conjunto provocando nele uma modificação. Percebe que uma letra pode fazer parte de diferentes palavras, e que ela mesma pode juntar-se a diferentes grupos, modificando-os.

Os grupos em idade escolar são basicamente voltados para os jogos e brincadeiras que exercitam intensamente o pensamento categorial, ou seja, a capacidade de relacionar, comparar, classificar, ordenar, etc. É a idade das coleções, em que as crianças juntam, comparam, criam categorias, fazem negociações e trocas.





A criança é um processador da informação social e este processamento depende do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. A maneira como a criança lê e compreende a realidade social, nomeadamente as expressões emocionais e os comportamentos sociais dos seus pares, depende da sua competência emocional e das suas capacidades cognitivas. Estas determinam a forma como a criança interpreta, organiza e integra a sua experiência de interação com os outros, definindo, assim, o seu funcionamento socioemocional.

A reciprocidade será a chave para a socialização. Podemos considerar a criança como um verdadeiro estímulo social pelo fato de que sua presença no ambiente influencia aqueles com quem interage. As relações acontecem baseadas nas características de comportamento, físicas e emocionais da criança, impactando diretamente na atuação com seus interlocutores, os pais, seus pares, professores e todos os atores no ambiente escolar.

A importância das relações e interações da criança com seus pares, para o desenvolvimento da competência social, está representada em diferentes níveis de complexidade. Nas etapas do desenvolvimento da criança como um ser social teremos de início o momento em que o indivíduo é referência central, em um segundo momento surgem as interações dentro de seu universo, com seus interlocutores mais próximos, estas evoluem para o surgimento das primeiras relações e, finalmente, surgem os grupos.

Interação envolve a percepção de si e do outro, bem com as formas como o adulto, no caso das crianças pequenas, valoram e promovem as trocas simbólicas no grupo. É desta roda de posturas e modos de dizer que podem surgir o que denominamos como preconceito. A partir da interação com o outro podemos perceber o movimento de como a diferença é valorada. No caso dos considerados “diferentes”, aqui mora uma possibilidade imensa de ter as suas características singulares tomadas e vistas como constituinte de sua identidade ou postas à prova como algo de menor valor. No **Caderno de Formação – Princípios Educativos** elaboramos uma pequena, mas importante, discussão de como o movimento destes na sala de aula e na escola pode favorecer a valoração positiva da identidade na interação e, desta forma, contribuir para que todas as identidades sejam consideradas positivas nos movimentos interpessoais. O cinema pode ser um grande parceiro desta discussão, ao retratar relações entre “diferentes” que se constitui a partir de interações positivamente valoradas.

No momento em que surgem os grupos, as relações já acontecem e se consolidam a partir de uma rede de interações estabelecidas em um universo definido. Importan-



te considerar que os grupos são mais do que um conjunto de relações; o grupo tem características próprias, tem personalidade, tem uma forma de funcionar e atuar, de se organizar hierarquicamente, definindo as posições, atribuições e regras, o tipo de relações e interações desejadas.

O complexo percurso de formação do ser socialmente competente, considera o desenvolvimento das competências sócio-cognitivas, das habilidades socioemocionais, como imprescindíveis para apoiar a criança em suas escolhas, promovendo condições para ela selecionar e atuar em diferentes situações, envolvendo-se em comportamentos sociais.



O que é Aprendizagem Social e Emocional?

É o processo por meio do qual crianças e adultos adquirem conhecimento, atitudes e habilidades para:

- Reconhecer e manejar suas emoções;
- Estabelecer e realizar objetivos;
- Demonstrar empatia e preocupação pelos outros;
- Criar e manter relações construtivas;
- Tomar decisões responsáveis;
- Lidar com as situações interpessoais de maneira eficaz.

CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*
<http://www.casel.org/> - Acessado em 17/09/2017





O que você quer ser quando crescer?

Esta é uma pergunta clássica, bastante conhecida pelo universo infantil e feita pelos adultos. Certamente foi feita a muitos de nós e continua sendo feita a muitas crianças. Mas, ainda que a pergunta seja a mesma, as respostas das crianças mudam, se transformam de acordo com as trocas que elas estabelecem com o mundo que muda aceleradamente.

Aos 4 anos as crianças falam em ser bombeiros, bailarinas, aviadores ou princesas - papéis representados com naturalidade nas suas brincadeiras. Aos 8 anos aspiram ser como seus pais ou irmãos mais velhos e buscam os modelos de referência que seguirão ao longo da vida. No final do Ensino Fundamental, elas adquirem consciência dos assuntos que preferem e dos passatempos aos quais se dedicam por longas horas e por um bom tempo como caminhos potenciais. Apesar deste processo em pleno desenvolvimento, até a adolescência, não refletem profundamente sobre suas aspirações.

A capacidade de articular e desenvolver uma visão pessoal depende de capacidades que evoluem com o tempo, do nascimento à adolescência. Estas capacidades devem ser nutridas e impulsionadas de forma que pais e professores promo-

vam o desenvolvimento das crianças e adolescentes para que reflitam, pensem e aprendam a aprender em equipe e a construir visões compartilhadas com os outros, assim beneficiando o estabelecimento de vínculos e relacionamentos mais autênticos, duradouros e construtivos com seus pares.

A progressão do desenvolvimento pessoal e social pode ser acompanhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de sua introdução em conteúdos da BNCC. Um exemplo: as crianças da Educação Infantil e as do 1º ano, por exemplo, exploram o “eu e minha família”; as crianças do 2º ano aprendem sobre o seu bairro e a comunidade; as do 3º ano exploram as diferenças entre cidades e vilas, bem como as do 4º ano começam a estudar a geografia, mapas e uma ideia de outros países. Desta forma, a ampliação do campo de conhecimentos também depende da atuação de pais ou responsáveis e professores como mediadores das aprendizagens na medida em que incentivam as crianças a serem reflexivas e a se tornarem mais cientes de seus próprios pensamentos e reações.

Entre 8 e 10 anos, em geral localizadas nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental,



a consciência emocional está se desenvolvendo na medida em que as crianças aprendem sobre relacionamentos e muitas vezes ainda se veem presas ao egocentrismo. As tradições familiares tornam-se muito importantes nesta etapa de crescimento e o envolvimento social nos rituais, festas anuais, eventos comunitários e familiares devem ser respeitados, pois representam o “quem somos”. À medida que as crianças avançam nos anos do Ensino Fundamental, seu sentido de conexão emocional e social se torna mais amplo e passam a lidar com a ideia de que pessoas diferentes têm pontos de vista diferentes. Muitas crianças iniciam o questionamento de quem está certo, quem está errado, de onde vêm as regras e aceitam as perdas mais facilmente quando confiam e entendem que as regras são justas. É o amadurecimento do seu desenvolvimento moral.

Aproximadamente aos 9 anos, as crianças começam a aceitar que outras pessoas têm visões diferentes das suas. Começam a estabelecer uma identidade para si mesmas, separada dos seus pais, suas mães ou de seus responsáveis. Esta transição se acelera a partir dos 10 anos quando tentam entender quem são.

Nessa fase, a mediação dos pais e professores continua explicando como a vida real funciona por meio de exemplos cotidianos e apoiam o desenvolvimento da compreensão dos diferentes níveis de complexidade da realidade. Cultivar a consciência dessa realidade e ao mesmo

tempo manter os seus sonhos frequentemente cria um estado de tensão junto às crianças. Lidar com essa situação exige o aprendizado de fazer escolhas e isso é uma sinalização importante do nascimento de uma nova capacidade que Senge (2005) conceitua como **domínio pessoal**. Essa consciência dual entre aquilo que você quer e aquilo que você tem é tipicamente conduzida por meio da reflexão individual e representa um aprendizado para toda a vida, essencial para o início da construção futura do Projeto de Vida quando ingressar nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para apoiar o desenvolvimento do domínio pessoal, os pais e professores devem estar genuinamente abertos a acreditar no potencial das crianças e ver como podem apoiá-las para alcançar suas aspirações, independentemente de seus limites, do seu histórico familiar ou dos obstáculos que podem se apresentar no caminho. Criar oportunidades para que as crianças possam fazer escolhas, significa oferecer-lhes chances para se expandirem, na direção que desejarem e aprenderem com seus sucessos e fracassos.

Ao aprender a fazer escolhas de maneira criteriosa, consciente, fundamentada nos seus valores, crenças e convicções, a criança estará caminhando em direção à sua condição de autonomia. Fazer escolhas é muito mais poderoso do que responder “o que quero ser quando crescer”.



A Formação de Competências para o Século XXI



Torna-se cada vez mais claro que apenas o domínio do conhecimento acadêmico não basta para preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Para efetivamente se posicionarem no mundo, os estudantes precisam aprender o que fazer com o conhecimento e as informações que adquirem. Eles podem usar tudo isso para criar coisas novas e úteis para a humanidade? Como eles podem comunicar o que aprenderam? Eles conseguem trabalhar junto a outras pessoas e construir algo, mesmo que tenham modelos mentais, formação acadêmica, personalidade e temperamentos diferentes? Parte das respostas podem ser esclarecidas pelos estudos realizados sobre a capacidade humana de aplicar o que se aprende em situações novas, o que os estudiosos chamam de “transferência de conhecimento”. Ou seja, **é necessário conseguir usar o que se aprende na vida, e essa habilidade de transferir o que se sabe, seja em circunstâncias da vida real, seja dividindo conhecimento com outras pessoas**, dizem os estudos, **apoiar os estudantes no desenvolvimento das competências necessárias para viver no século XXI.**

É disso que trata o Eixo Formativo Formação de Competências para o Século XXI do Modelo da Escola da Escolha. A leitura desse eixo traz uma perspectiva mais ampla, portanto, e não restrita a uma leitura voltada apenas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela deve ser feita enxergando que o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, social, moral, afetivo até agora tratado e é parte fundamental da valiosa construção humana que levará essa criança à condição de um jovem que, num futuro bem próximo, se encontrará na construção do seu Projeto de Vida, fazendo suas escolhas e executando-as.

As reflexões, conceitos e estudos que trazemos nesse Eixo, mesmo não sendo apresentadas na perspectiva da criança que é hoje, são apresentadas na ótica do jovem que ela será e para o qual também devemos dedicar um novo jeito de sentir, olhar e cuidar. A leitura e os estudos até agora realizados devem ser considerados para efeito da compreensão da formação destas competências, cujo desenvolvimento se dá, desde a base dos anos iniciais, de muitas formas, incluindo a construção de um código mental aberto que permitirá a essa criança se desenvolver com uma mente aberta, curiosa e desafiada pelas experiências e aprendizados ou a construção de um código mental fixo, limitada a padrões de crescimento e fechada ao aprendizado.

Os sinais dos tempos

“Nós estamos preparando estudantes para empregos que ainda não existem, para usarem tecnologias que ainda não foram inventadas, para resolverem problemas que nós ainda não sabemos que são problemas”

Richard Riley

No **Caderno de Formação - Memória e Concepção**, discutimos sobre a escola diante dos desafios de formação no século XXI e sobre como situá-la diante da formação de crianças e jovens, sobre como prepará-los para atuar numa sociedade que muda em velocidade exponencial. Estamos em meio a uma revolução global que se diferencia de outras vividas pelo homem pelo gigantesco processo relativo à inovação tecnológica e o crescimento populacional. Juntos, esses dois elementos alteram definitivamente a nossa forma de viver, de trabalhar, de se relacionar, divertir-se, consumir, alimentar-se, produzir, ensinar e... aprender.

No início dos anos 90, o total de recursos gastos em equipamentos industriais nos Estados Unidos, como máquinas para a agricultura e mineração, construção, manufatura, transportes, produção e distribuição de energia, entre outros, foi ultrapassado pela primeira vez na história pelo total gasto em tecnologia da informação e comunicação: computadores, servidores, softwares, equipamentos de rede e sistemas, entre outros. Isso aconteceu repentinamente, sem alardes ou fogos de artifício.

Aquele momento marcou o início de uma nova era da informação, do conhecimento e inovação. Desde então, países em todo o mundo têm aumentado seus gastos em produzir,



The Jobs Revolution; Changing How America Works • Roberts Jones, Kathryn Scandland Steve Gunderson - <http://www.ncsl.org/print/educ/O8AMJones.pdf> - Acessado em 31/10/2017

Site: Vídeo Trabalho 1 - Disponível em Humans need not apply <https://www.youtube.com/watch?v=7Pq-S557XQU> - Acessado em 16/09/2017

Site: Trabalho 2 - Disponível em <http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/10/parcela-de-trabalhadores-qualificados-sobe-entre-desempregados-diz-ipea.htm> - Acessado em 16/09/2017

Site: Trabalho 3 - Disponível em <http://www.brasil-economia-governo.org.br/2015/04/15/o-que-e-rotatividade-e-por-que-e-um-problema/> - Acessado em 16/09/2017



A Geração Y, também chamada geração do milênio ou geração da Internet é um conceito em Sociologia que se refere, segundo alguns autores como Don Tapscott, aos nascidos após 1980, sendo sucedida pela geração Z, ou nativos digitais, nascidos entre a década de 90 até o ano de 2010. Ela corresponde à idealização e nascimento da World Wide Web (www) e da efervescência da criação de aparelhos tecnológicos.

manipular, gerenciar e mover bytes de informação em escala muito superior do que em outras áreas da atividade humana.

Essa monumental mudança da era da produção industrial para a era da informação globalmente conectada é uma mudança mundial que afeta radicalmente as nossas vidas tanto quanto a mudança da era agrária para a era industrial, pouco mais de cento e setenta anos atrás.

Para Friedman (2005), esse foi o momento em que o mundo começou a ficar plano, as fronteiras começaram a ser transpostas e uma imensa plataforma de comunicação, informação e colaboração global emergiu. Cada vez mais pessoas, de mais lugares diferentes, se deram conta de que seria possível se comunicar, colaborar mais com outras pessoas, criar coalizões, projetos e produtos, compartilhando conhecimentos e experiências em escala sem precedentes na história da humanidade.

Novas formas de trabalho implicam em outros e, seguramente, em altos níveis de conhecimento. Mas, será que formação acadêmica é o único requisito para atuar no mundo produtivo? Como relacionar esse tema à educação e formação das crianças e dos jovens?

A história nos mostra que, em particular, esse novo modo de viver e estar no mundo exige capacidades muito diferentes daquelas valorizadas na era industrial. Já em 2013 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística



(IBGE), publicava a informação de que a participação dos trabalhadores com mais anos de estudo no total desempregados vem aumentando ao longo dos últimos 20 anos. De acordo com o estudo, em 2012, mais de 50% dos desempregados tinha 11 anos de escolaridade ou mais.

Certamente outras dimensões fazem parte desses requisitos para além da formação acadêmica, da capacidade criativa e da inovação.

A forma como o jovem lida com o mundo produtivo também mudou. O Dieese aponta que quase metade (48,5%) dos desligamentos em 2013 se deram entre trabalhadores com menos de 29 anos. Ficar por muito tempo num mesmo emprego não parece ser um ideal de carreira daqueles nascidos após 1980, conhecidos como a geração Y e tão pouco pela geração Z. Essa constatação é de uma pesquisa da Future Workplace, segundo a qual 91% dos jovens entrevistados não pretendem passar mais de três anos numa mesma empresa. Para muitos, o tempo de permanência num mesmo emprego já não tem o mesmo valor como foi no passado porque o mundo e a cultura do mundo produtivo mudaram muito. Para muitos estudiosos e analistas de carreira, o tempo de permanência não será mais tão decisivo para ascender profissionalmente, o que demonstra que outras características como engajamento e comprometimento, maior grau de flexibilidade e adaptação para lidar com mudanças com resultados, passam a ter peso muito importante. Mais uma vez, como isso impacta na formação das crianças e jovens?

Essa constatação nos leva a questionar que tipos de desafios cada morador do planeta já enfrenta diante das mudanças tecnológicas combinadas às mudanças demográficas, climáticas e sociais. No que aprender no século XXI é diferente de aprender no século XX e o que isso realmente significa? Como uma abordagem de aprendizagem no século XXI ajudará a resolver os nossos problemas globais?

Viver nesse tempo futuro, que já começou, estabelece uma relação direta com as experiências do aqui e agora, demandando o cultivo de competências, de capacidades, de talentos e das sensibilidades pelas quais podemos viver e construir um mundo melhor para todos. A expressão “competências para o século XXI” tornou-se muito comum nos debates relativos aos novos desafios impostos pelo estilo de sociedade e economia intensivas de conhecimento e informação da contemporaneidade.



Site: <http://exame.abril.com.br/carreira/> - Acessado em 16/09/2017

Site: <http://futureworkplace.com/> - Acessado em 16/09/2017



Muitos desafios

Formar as crianças e os jovens para contribuir e atuar no mundo, por meio do trabalho e da vida social, tornou-se um dos nossos maiores desafios neste século. De fato, todos os nossos outros problemas, como resolver o aquecimento global, descobrir a cura de doenças, exterminar a pobreza e a miséria e todo o resto que é imenso, não terão qualquer chance se não formarmos as próximas gerações para se enxergar e fazer parte da criação de soluções para resolver os nossos problemas cada vez mais coletivos. Assegurar essa formação é estratégia para o desenvolvimento econômico e social em nível mundial.

Isso demonstra a necessidade de apoiar o maior número de crianças, adolescentes e jovens na constituição de uma sólida formação acadêmica, na consolidação de um conjunto de valores e no desenvolvimento de competências, além da acadêmica. Sobre tudo, impõe que eles aprendam a usá-las nos mais diversos campos da atividade humana.

Assegurar essa visão educacional é o primeiro desafio, o mais estruturante, e aquele que vai permitir que todos os outros desafios sejam efetivamente encarados, posto que um mundo em frenética mudança exige que os estudantes tenham habilidades fortes não apenas em áreas como linguagem, matemática e ciências, mas num conjunto muito mais amplo que considera o próprio desenvolvimento da inteligência social e emocional.

Nessa perspectiva, há um reconhecimento crescente de que os indivíduos precisam desenvolver uma ampla gama de habilidades, tanto para aprender a conviver, estabelecendo relações sociais mais estáveis e construtivas, como para viver em busca da criação daquilo que constitui os elementos que trazem significado e propósito à sua vida e que o realizam, e também para responder as necessidades que o mundo produtivo contemporâneo de maneira inexorável nos impõe.

Já vai longe o tempo em que havia abundância de postos de trabalho disponíveis e que boa parte deles eram ocupados para executar tarefas manuais simples. A introdução da tecnologia mudou a natureza do trabalho, as tarefas e, por consequência, os tipos e qualidade da formação e competências necessárias.

O local de trabalho contemporâneo exige que os trabalhadores tenham amplas competências cognitivas, produtivas, emocionais e sociais. Atividades rotineiras para resolução de problemas e comunicação complexos estão cada vez mais presentes, e o domínio dessas habilidades está se tornando cada vez mais valioso no mundo produtivo.



Site: Vídeo Trabalho 6 – <https://www.youtube.com/watch?v=7Pq-S557XQU>
Acessado em 16/09/2017






Muitas vezes referidas como “habilidades do século XXI, competências do século XXI ou habilidades socioemocionais”, essas habilidades incluem um conjunto de características como a capacidade de pensar criticamente, de resolver problemas complexos, de agir com persistência, de desenvolver um espírito colaborativo e curioso, de se comunicar eficazmente com pessoas de variadas e diferentes culturas usando técnicas diferentes, de usar de maneira competente os recursos tecnológicos, de se adaptar às mudanças de ambientes rapidamente, bem como às condições para a execução de tarefas, de gerir eficazmente o seu trabalho, de adquirir novos conhecimentos e informações por sua própria iniciativa ao longo da vida, entre outras.

Mas o que significam essas habilidades do século XXI? Como devemos aprender tudo isso? E, finalmente, o que é que todo mundo precisa aprender para ser bem-sucedido?



O debate na escola

Ao trazer essa discussão para a escola, o Modelo da Escola da Escolha pressupõe a reflexão sobre três transformações fundamentais que se instalaram em nossas vidas num período de tempo muito curto:

-  A rápida evolução do conhecimento global com profundos efeitos no mundo produtivo;
-  A repentina e dramática velocidade na geração, modificação e divulgação da informação, antes limitada em termos de quantidade e disponibilidade;
-  O impacto crescente dos recursos tecnológicos na forma como as crianças e os jovens aprendem, se relacionam entre si, com o conhecimento e com o mundo.

Cada uma dessas transformações representa desafios imensos para o sistema educacional não apenas no Brasil, mas no mundo, e nos compete a reconsiderar as nossas históricas concepções sobre o que as crianças, adolescentes e jovens precisam aprender e como esse aprendizado se realiza.





Mais que altos percentuais de jovens se graduando nas escolas, universidades e centros tecnológicos de educação profissional, é imperioso assegurar que eles recebam desde os anos iniciais da sua escolaridade básica a formação adequada que contemple o desenvolvimento dos domínios não apenas da cognição, mas também da competência social e emocional.

Viver, trabalhar e ser cidadão neste século exige que todos nós saibamos como pensar, analisar, confrontar evidências, resolver problemas e nos comunicar de maneira eficaz. As crianças, jovens e adolescentes aprendem a ler e a escrever, mas isso não significa necessariamente que estejam aprendendo a pensar ou mesmo a se importar com o que está sendo lido ou sendo capaz de comunicar as suas ideias sobre o que leu, na forma oral ou escrita. Eles memorizam nomes e datas históricas, mas talvez não saibam o significado mais amplo dos eventos históricos. Eles aprendem as operações matemáticas, mas talvez não saibam como pensar sobre os números, sobre como interpretar as estatísticas e analisar as probabilidades, gráficos e tabelas que veem todos os dias nos jornais e na televisão. Aprendem uma ampla gama de fatos científicos, mas muito poucos sabem como aplicar o método científico – como formular uma hipótese, testá-la, e analisar os seus resultados, ou mesmo fazer escolhas no supermercado ou nas lanchonetes sobre o que comer.

Sendo estas apenas algumas das habilidades fundamentais para viver neste século, isso significa que precisamos ir muito além das qualificações na leitura e escrita, mas formar pessoas e futuros profissionais criticamente pensantes e propositivos, criativos, colaborativos, capazes de lidar com múltiplas informações, de avaliar dados e fatos, de gerar ideias próprias e implementá-las, de se comunicar com clareza, de trabalhar de maneira eficaz ao lado de outras pessoas, de ter espírito gregário e aplicar os recursos tecnológicos. Esse é um desafio mundial porque o mundo, mais que nunca, como afirma Friedman (2005), é plano.

Alguns estudos, as competências e as habilidades

É curioso notar que essa discussão não é recente, embora tenha avançado significativamente na última década. Desde a publicação do relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO e do Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) nos anos 90, instituições dedicam-se a pensar na educação como uma maneira de lidar e viver no mundo contemporâneo, marcado por transformações rápidas e profundas, com a perfeita noção de que aprendizagem ao longo de toda a vida envolve o desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores em todas as dimensões e em todas as fases da vida de uma pessoa, desde a infância até a idade adulta, em qualquer nível ou espaço de ensino e em qualquer cultura.

Desde meados dos anos 2000, diversas instituições vêm dedicando tempo e recursos a investigar quais são essas habilidades e, efetivamente, qual é o impacto que a sua presença causa na formação e desempenho das pessoas nas distintas dimensões da vida pessoal, social e produtiva.

Entre essas instituições, destacamos os estudos da **OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)**, que vem realizando nos últimos três anos um conjunto de pesquisas analíticas sob patrocínio do projeto Education and Social Progress (ESP) vinculado ao Centre for Educational Research and Innovation (CERI) da OCDE.

Na mesma linha, o **National Research Council** – organização norte-americana que realiza pesquisas sobre temas relevantes da sociedade com o objetivo de ajudar governos a desenharem políticas públicas – reuniu especialistas para definir quais são as competências necessárias para o século XXI.

Os trabalhos desse Conselho reuniram educadores, psicólogos e economistas e, depois de um ano, como resultados dos estudos o que se espera que os estudantes alcancem nos seus ciclos escolares, futuros trabalhos e em outros aspectos da vida.

Esses estudos indicam que a principal tendência revelada pelos especialistas é a capacidade de aplicar o que se aprendeu em situações novas. Essa capacidade, os especialistas intitulam “transferência de conhecimento”, ou seja, não basta o estudante aprender os conceitos matemáticos da geometria ou logaritmo, ele precisa saber como aplicar o que aprendeu na sua vida, como entender que o logaritmo, por exemplo, está presente em inúmeras situações práticas, como no auxílio à fiscalização da Receita Federal na tentativa de identificar possíveis declarações com dados adulterados. Como se vê, a invenção dos logaritmos do século XVI tem ainda hoje notáveis aplicações.

Numa leitura ampla acerca dessa transferência, aplicar e compartilhar o que se aprendeu é fundamental para que os estudantes desenvolvam as competências para o século XXI.

De acordo com esse estudo, o conjunto de competências foram agrupadas em três domínios distintos onde nenhum se sobrepõe ao outro ou se excluem, já que grande parte suas respectivas habilidades encontram-se em pontos de intersecção, ou seja, existem habilidades que podem estar em mais de um domínio, conforme ilustração a seguir:



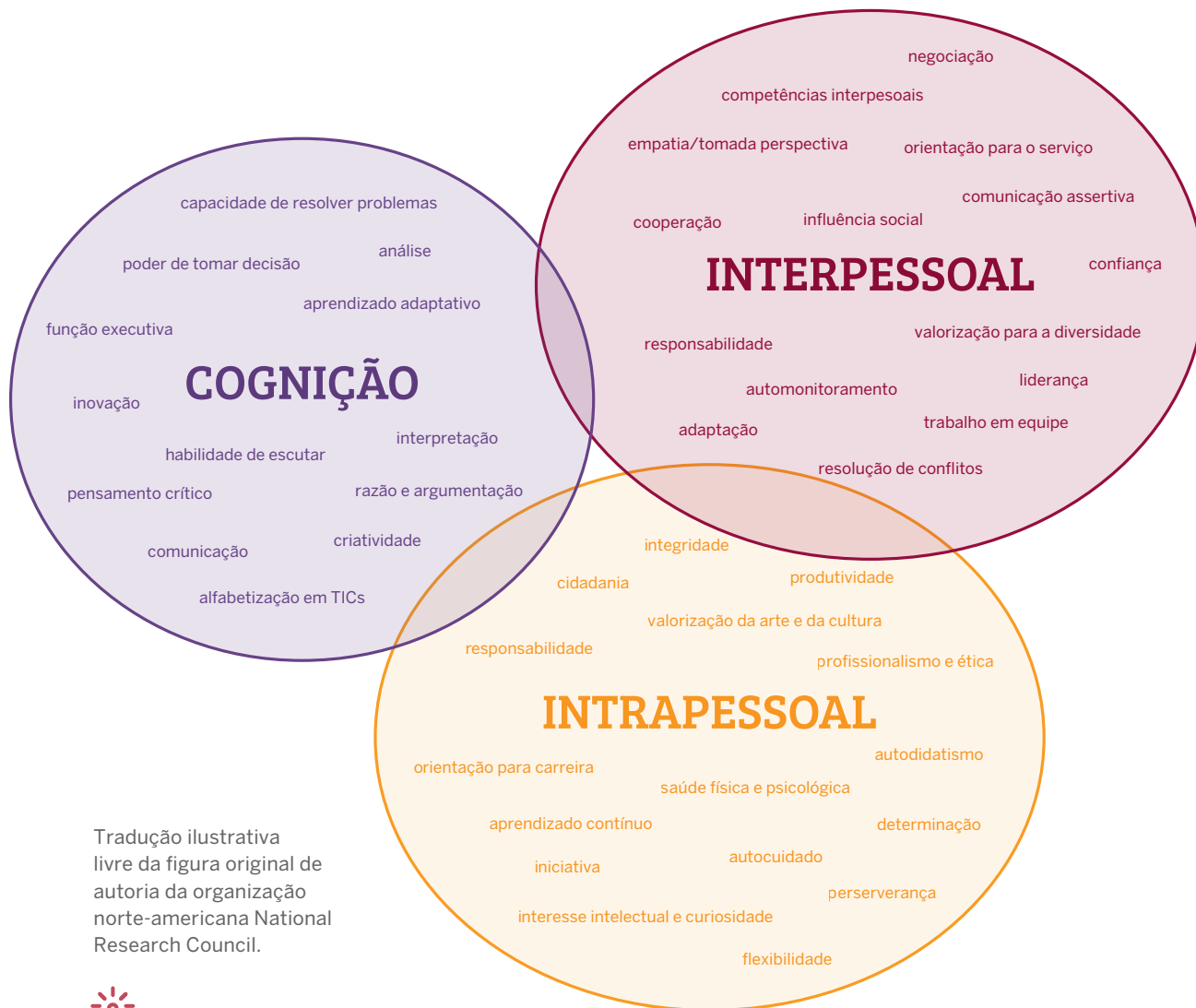
O resultado foi publicado no fim de julho no livro digital “Educação para a Vida e para o Trabalho: Desenvolvendo Transferência de Conhecimento e Habilidades do Século 21”.



DISPONÍVEL EM:

<https://www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills>
Acessado em 16/09/2017

Educação para a Vida e para o Trabalho



Tradução ilustrativa livre da figura original de autoria da organização norte-americana National Research Council.



DISPONÍVEL EM:

Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century (2012). www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills Acessado em 16/09/2017

Domínio Cognitivo – relaciona-se às estratégias e processo de aprendizagem e remete ao método mais tradicional de ensino. É a área que os currículos escolares dedicam maior investimento. Por consequência, o bom desempenho nela traz bons resultados posteriores na vida do estudante.

Domínio intrapessoal – se refere à capacidade do estudante de lidar com emoções e moldar comportamentos para atingir os seus objetivos.

Domínio interpessoal – se refere à capacidade de expressar ideias, bem como de interpretar e responder aos estímulos de outras pessoas.

Ainda que sejam necessários mais estudos, os pesquisadores já indicam alguns caminhos para nos apoiar na estruturação de outra prática pedagógica, alinhada às perspectivas que aqui apresentamos.

Estes domínios podem ser lidos nos âmbitos das **competências cognitiva, pessoal, social** e aqui passamos a considerar as suas respectivas habilidades a partir de 4 categorias que detalhamos a seguir. Realizamos esse destaque porque as consideramos fundamentais no contexto da formação do jovem idealizado no Modelo da Escola da Escolha.



APRENDER, PENSAR E INOVAR

- A• Pensamento crítico, capacidade de resolver problemas e tomar decisões
- B• Comunicação oral e escrita efetiva
- C• Curiosidade, criatividade e imaginação
- D• Gestão da informação e dados



APRENDER, AGIR E TRABALHAR

- A• Adaptabilidade e agilidade
- B• Capacidade de iniciativa e empreendedorismo
- C• Colaboração e interação social e intercultural em grupos de trabalho e liderar pela influência
- D• Accountability (responsabilização pessoal)



APRENDER E COMUNICAR

- A• Tecnologias de informação e comunicação
- B• Aprendizagem sobre mídias diversas



APRENDER E ESTAR

- A• Dedicção
- B• Força de Vontade
- C• Autocontrole
- D• Perseverança
- E• Determinação
- F• Otimismo
- G• Abertura a experiências
- H• Esforço
- I• Gratidão
- J• Inteligência Social
- K• Entusiasmo

Aprender, pensar e inovar

A) PENSAMENTO CRÍTICO, CAPACIDADE DE RESOLVER PROBLEMAS E TOMAR DECISÕES

A habilidade para elaborar boas questões e perguntas tem sido um tema recorrente nas discussões sobre as competências para o século XXI. O hábito de fazer boas perguntas é frequentemente mencionado como um componente essencial para o pensamento crítico e para a capacidade de resolver problemas. Esse hábito, aliado ao pensamento crítico e à aptidão para resolução de problemas caminham lado a lado nas expectativas do mundo produtivo e são consideradas essenciais na sobrevivência da economia global.

B) COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA EFETIVA

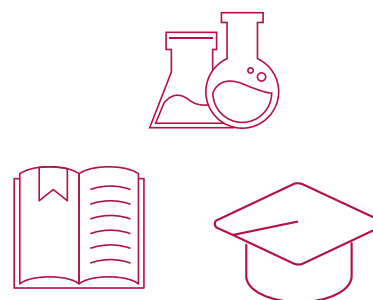
Comunicar de maneira efetiva o que se pensa significa ser claro e conciso, ter foco e objetivo, vigor e entusiasmo acerca dos pontos que devem ser comunicados, bem como o uso de vocabulário adequado e emprego correto das regras gramaticais, seja numa comunicação oral ou escrita.

É importante entender como diferentes tipos de recursos (incluindo os eletrônicos) são usados para comunicar mensagens, como escolher entre os muitos meios de comunicação, e como criar mensagens eficazes diante da variedade presente nos diversos meios de comunicação.

C) CURIOSIDADE, CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

Curiosidade, criatividade e imaginação são os fatores mais importantes quando se fala não apenas em aperfeiçoar ou desenvolver novas ideias, mas em solucionar problemas.

A curiosidade é um elemento fundamental para a capacidade de pensamento crítico. Agir a partir da curiosidade permite que se olhe para as situações e problemas numa perspectiva sistêmica, tentando compreender como o problema evoluiu e por que as coisas são do jeito que são. A capacidade de pensar analiticamente é fundamental, mas é a curiosidade que faz com que as pessoas comecem a imaginar como um sistema pode ser substancialmente incrementado ou mesmo reinventado.





Nessa perspectiva, falamos de uma educação que promova simultaneamente a capacidade de pensar com disciplina e critério, associada à curiosidade e imaginação inquietas.

D) GESTÃO DA INFORMAÇÃO E DADOS

Há muitas razões para que os estudantes do século XXI aprendam apropriadamente a adquirir as habilidades para gerenciar e utilizar a riqueza da informação e meios de comunicação que existem atualmente e que eles sabem que estão ao alcance dos seus polegares e pontas dos dedos. Com ferramentas digitais já disponíveis hoje, a geração Z, composta de nativos digitais, ampliará, sem precedentes, a sua capacidade para pensar, aprender, comunicar, colaborar e criar. Ao lado desse poder, vem a necessidade de aprender a lidar com enormes quantidades de informação, recursos de mídia e tecnologia.

No século XXI, o nível de conhecimento e fluência sobre gerenciamento de informações deve ser alto. Seja no trabalho, na escola ou em casa. Haverá aumento crescente de demanda da nossa capacidade de:

- Acessar a informação de maneira eficiente e eficaz;
- Avaliar a informação de maneira crítica e competente;
- Usar as informações com precisão, criatividade e ética.

Informações e dados necessitam ser coletados, avaliados, comparados, analisados e sintetizados. Gerenciar adequadamente as informações requer o uso de fontes de informação confiáveis para serem certificadas quanto à sua credibilidade. Todas as informações podem ser interessantes, mas não necessariamente úteis. Associada à sua utilização também existe a dimensão ética sobre como a informação é gerada, modificada, utilizada e propagada. Estas são apenas algumas das habilidades que definem a capacidade de gestão da informação no século XXI.



Bruce Jones, **“Os manuscritos, livros e Mapas: da Imprensa e de um mundo em mudança”** - Disponível em: <http://communication.ucsd.edu/bjones/Books/booktext.html>. - Acessado em 16/09/2017.

O Harry Ransom Humanities Research Center - Disponível em: <http://www.hrc.utexas.edu/educator/modules/gutenberg/books/before/> - Acessado em 16/09/2017.



Aprender, agir e trabalhar

A) ADAPTABILIDADE E AGILIDADE

Muitas das atividades produtivas que hoje são realizadas certamente não existirão em poucos anos e isso demanda que as pessoas aprendam a ser permanentemente aprendizes, sejam adaptáveis e ágeis para lidar com as mudanças e novas demandas, novas informações e, às vezes, imprevisíveis situações num mundo que muda.

B) CAPACIDADE DE INICIATIVA E EMPREENDEDORISMO

Antecipar-se na resolução de um problema ou mesmo propor uma melhor solução para a existente é uma questão que envolve menos conhecimento acadêmico e mais atitude, porque demanda do ser humano uma orientação para atuar em busca de resultados.

C) COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL E INTERCULTURAL EM GRUPOS DE TRABALHO E LIDERAR PELA INFLUÊNCIA

Trabalhar em regime de colaboração implica na criação de confiança. Ter simultaneamente muitas pessoas atuando em torno de uma única tarefa exige a flexibilidade para confiar nas pessoas com quem se está trabalhando, em encorajá-las para fazer o melhor, não apenas para realizar a tarefa. Nesse sentido, a ideia de liderança quando se atua em grupo requer a capacidade de influenciar ao invés de dirigir e comandar, justamente ao contrário do que, em geral, as crianças aprendem nas escolas onde a liderança opera por meio da obediência e da autoridade.

D) ACCOUNTABILITY (RESPONSABILIZAÇÃO PESSOAL)

Há muitas razões para que os estudantes do século XXI aprendam e aprimorem a capacidade de ser accountable. Ao agir assim, desenvolvem desde cedo uma percepção muito clara das suas responsabilidades no contexto familiar e posteriormente, no âmbito produtivo, se tornam pessoas que não têm o hábito de dar desculpas e explicações, mas aquelas que entregam resultados com os quais se comprometem; não responsabilizam os outros nem as circunstâncias pelas suas falhas ou insucessos. Ao contrário, reconhecem e assumem sem dificuldade; são exigentes consigo mesmo em níveis adequados e menos tolerantes com baixos níveis de responsabilidade e comprometimento daqueles com quem convive nos diversos âmbitos de sua vida; demonstram atributos adicionais associados à produção de alta qualidade, incluindo atuação de forma positiva e ética, gerenciamento do tempo e projetos de maneira eficiente e eficaz, entre outros.

Aprender e comunicar

A) TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As ferramentas de alfabetização digital em tecnologia, informação e comunicação, evo-



luem continua e rapidamente e são essenciais. É fundamental aprender a manejá-las e a introduzi-las em nossas vidas cotidianas. Elas nos permitem cada vez mais e de maneira exponencialmente mais rápida o acesso a informações, meios e tecnologias de comunicação que neste século também estão potencializando a aprendizagem de muitas outras competências.

B) APRENDIZAGEM SOBRE MÍDIAS DIVERSAS

Aprender sobre as diversas mídias, se refere às diversas formas de apresentar uma comunicação (impressão, gráficos, animação, áudio, vídeo, websites, jogos, entre outros), incluindo selecionar as ferramentas digitais certas para cada uma das formas; à capacidade de avaliar os impactos que a mensagem provoca no público, bem como a clareza sobre como selecionar o meio certo para determinado tema; obter as permissões necessárias para utilizar materiais de outras pessoas ou instituições, entre outros.

Aprender e estar

A) DEDICAÇÃO

Fazer o que precisa ser feito, com foco e atenção.

B) FORÇA DE VONTADE

Quem tem força de vontade consegue cumprir um plano de ação como consequência de um objetivo. Demonstra a liberdade em escolher porque a vontade é a base da liberdade e ela mostra a capacidade do ser humano em poder escolher e manter a sua escolha diante de diferentes opções. Pela força de vontade uma pessoa pode demonstrar o grau de autoregulação diante do adiamento de uma gratificação concreta e resistir a algo tentador, por exemplo.

C) AUTOCONTROLE

Manter a calma mesmo quando é criticado e provocado, permitir que o outro fale, sem interromper.

D) PERSEVERANÇA

Superar circunstâncias difíceis a partir de traços inerentes e forças adquiridas.

E) DETERMINAÇÃO

Concluir o que inicia, comprometer-se com objetivos e metas, manter-se trabalhando de maneira esforçada mesmo que sinta vontade de desistir.

F) OTIMISMO

Acreditar que o esforço pode melhorar seu futuro; permanecer motivado, mesmo quando as coisas não vão bem.



G) ABERTURA A EXPERIÊNCIAS

A capacidade de ter a mente aberta para novas experiências nos ajuda a explorar o mundo, o que facilita o aprendizado e a capacidade de se adaptar a novas ideias, ambientes e desafios, além de permitir que percebamos a beleza na diversidade de pensamentos e de pontos de vista;

H) ESFORÇO

Empregar mais força, empenhar-se ainda mais em determinada ação porque tem clareza na obtenção de conseguir melhores resultados.

I) GRATIDÃO

Apreciar o que os outros fazem por você, manifestando apreço, fazendo algo de bom como forma de retribuir.

J) INTELIGÊNCIA SOCIAL

Encontrar soluções durante os conflitos e manter o autocontrole emocional.

K) ENTUSIASMO

Participar ativamente de diversas ações da vida, mostrando entusiasmo e encarando as novas situações com alegria e disposição.

Outros estudos, competências e habilidades sociais e emocionais na perspectiva do desenvolvimento integral do estudante.

Por que algumas crianças se tornam adultos bem-sucedidos e outras não? O que as torna bem-sucedidas? A sua condição social e financeira? O tratamento recebido na escola? O professor nos primeiros anos foi o diferencial? Ou foi a quantidade de aulas de um determinado componente curricular? Essas perguntas intrigam um número sem fim de pais e educadores do mundo inteiro. Uma das respostas mais comuns tende a ser a de que o potencial de sucesso está relacionado à inteligência da criança. No entanto, nas últimas décadas, pesquisadores vêm constatando que notas altas e testes de QI (hipótese cognitiva), não são indicadores de uma educação de qualidade - e muito menos uma garantia de sucesso na vida.

Os estudos de Tough (2014) confirmam que essa “hipótese cognitiva”, não tem mais sustentação, como cremos ao longo dos últimos tempos. Essa tese afirma que o sucesso de uma pessoa depende basicamente da sua competência cognitiva, enquanto capacidade que pode ser avaliada em teste de QI, incluindo a capacidade de identificar letras e palavras, calcular e detectar padrões.

Nos anos mais recentes, neurocientistas, psicólogos, educadores e economistas começaram

a revelar e a confirmar fatos que levantam questões sobre os pressupostos dessa hipótese, concentrando a crença de que o que mais importa no desenvolvimento de uma criança não é a quantidade de informação adquirida nos três primeiros anos de sua vida, mas, sim, ajudá-la a desenvolver um conjunto muito diversificado de habilidades, entre elas **curiosidade, otimismo, gratidão, determinação, entusiasmo, força de vontade, autocontrole e inteligência social**. É importante destacar que aqui não se está negando a importância do desenvolvimento da capacidade cognitiva que nos leva a interpretar, refletir, pensar abstratamente, até porque ela está profundamente ligada a estas habilidades de caráter social e emocional, mas afirmando a importância de desenvolver, igualmente, o que a psicologia chama de traços de personalidade e o que Tough (2014), chama de **traços de caráter** e Seligman (2004) intitula de **forças de caráter** (sem relação a código moral, mas relativo à crescimento e realização pessoal). Aos seus estudos, juntaram-se outros que aqui referenciamos e que recomendamos para aprofundamento.

Pesquisas revelam que estudantes que têm esses traços mais desenvolvidos apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos de natureza acadêmica. Pelo que nos trazem esses estudos, acrescentam-se à equação da realização pessoal outros elementos de natureza social e emocional como **esforço, coragem, organização, perseverança, dedicação e boa sociabilidade**.

Ainda que um estudante seja dotado de reconhecida capacidade intelectual, isso não assegurará plena realização em sua vida acadêmica e profissional. Os traços do caráter e da personalidade fazem a diferença não apenas naquilo que os estudantes aprendem, mas também para que se sintam provocados a aperfeiçoá-los, para que ajam na crença de que são capazes de florescer e ir mais longe, para que aprendam a lidar com o fracasso, para que se sintam desafiados a desenvolver desempenhos de alta qualidade e que,



No contexto tratado por esse autor, caráter está relacionado a um conjunto de capacidades ou pontos fortes mutáveis que podem ser ensinados, aprendidos e praticados, centrados em crescimento e realização pessoal.



PARA SABER MAIS:

TOUGH, Paul. *Uma questão de caráter*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

DWECK, Carol. *Mindset – A atitude mental para o sucesso*. São Paulo: Vogais, 2014.

Helping children succeed. **Disponível em:** <http://www.paultough.com/helping/web/> - Acessado em 17/09/2017.

Disponível em: http://www.ted.com/talks/angela_lee_duckw - Acessado em 17/09/2017.

Disponível em: <https://www.brainpickings.org/2014/01/29/carol-dweck-mindset/orth-the-key-to-success-grit/transcript?language=en> - Acessado em 17/09/2017.



A hipótese cognitiva foi apresentada nos estudos difundidos a partir de 1994, quando a Carnegie Corporation publicou um relatório que enfatizava o fato das crianças não estarem se desenvolvendo suficientemente bem em virtude da baixa oferta de estímulos cognitivos dos 0 aos 3 anos de idade.



**INDICAÇÃO DE PESQUISA
PARA HIPÓTESE COGNITIVA:**

Disponível em: <https://www.carnegie.org/> - Acessado em 17/09/2017.

Disponível em: <https://www.carnegie.org/publication/s/starting-points-meeting-the-needs-of-our-youngest-children/> - Acessado em 17/09/2017.

finalmente, não desistam dos seus sonhos, mas que trabalhem por eles.

Esses traços não são um privilégio de poucos, nem talentos natos, mas traços que podem ser aprendidos em qualquer momento da vida (Dweck, 2008, Tough, 2014, Duckworth, 2016).

As pessoas têm predisposição para determinadas características, como por exemplo a sociabilidade. No entanto, é a interação com as pessoas de sua convivência que vai estimular ou não a sua capacidade de estabelecer laços e mantê-los.

Aqueles que acreditam que nada pode ser feito junto a uma criança, porque ela não apresenta tais características, agem, na verdade, através do que Dweck (2008) intitula como **código mental fixo**.

As pessoas, sobretudo os familiares e professores que agem dessa maneira junto às crianças, provocam efeitos altamente nocivos ao seu desenvolvimento, como por exemplo, desistir de ajudá-las a se desenvolver, e comunicam que elas são o que são e nada do que fizerem pode mudar isso.

Os estudos de Dweck afirmam que crianças tratadas a partir dessa perspectiva não se esforçam, não dão o máximo de si, não lidam bem com os fracassos, não concluem o que iniciam, são pessoalmente desorganizadas, não acreditam em si mesmas como pessoas capazes e tem poucas chances de desenvolver uma visão afirmativa e otimista de si próprias.

Ao contrário, quando as estimulamos a desenvolver um código mental construtivo, elas acreditam que podem se tornar mais capazes, protagonistas, mais curiosas, pró-sociais, mais determinadas, mais inteligentes e assim, trabalham com mais **perseverança, mais abertura a novas experiências, determinação, otimismo, organização e desenvolvem uma atitude mais entusiasmada e afirmativa da vida**, fundamentais para que possam construir um projeto para as suas vidas e trabalhar por eles.



A maneira pela qual esses traços se desenvolvem está ligada, em grande parte, à qualidade dos relacionamentos e da convivência que as crianças têm com os seus familiares mais próximos, em geral os seus pais ou responsáveis, e com aqueles professores com quem ela mais convive na escola. Para isso não há distinção econômica ou intelectual. Os estudiosos afirmam que um relacionamento próximo e acolhedor entre pais e filhos protege as crianças de efeitos nocivos do estresse na infância e contribuem para que elas tenham mais autonomia, sociabilidade e resiliência, entre outros (Dweck, 2008).

Apesar de demonstrada a importância do desenvolvimento dessas habilidades, faz-se necessário trabalhá-las de maneira estruturada e intencional nos programas e planejamentos de ensino que formalizam a prática docente na sala de aula, bem como fora dela por meio de práticas que podem estar presentes e conviver com outras cotidianamente. Por certo, não bastará ler boas histórias com personagens corajosos, determinados e perseverantes para que estimulemos as crianças a agirem conscientemente da mesma forma e incorporar esses traços ao seu patrimônio pessoal. No conjunto de Metodologias e Práticas educativas do Modelo da Escola da Escolha você encontrará recomendações e estratégias para apoiar o seu planejamento.

Os hábitos e atitudes da família são importantes no desenvolvimento dessas habilidades e a escola é um ator importante para ajudá-la. Independente da condição econômica, os pais podem ser estimulados e influenciados pela escola a adotar atitudes muito simples de maior proximidade com os seus filhos, e a qualidade dessa convivência importa.

Aprender com a escola como incentivá-las ao estudo, ter acesso ao acervo da biblioteca da escola a adotar hábitos de leitura é uma excelente estratégia pois a frequência com que os filhos veem os pais lendo, os influenciam também e tem um impacto enorme sobre eles e sua aprendizagem. Os pais podem aprender com a escola que estar junto é diferente de estar perto, que é preciso estar com as crianças e estabelecer novas e intensas conexões. Aqui, o princípio educativo da Pedagogia da Presença se faz, mais que nunca, necessário.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola da Escolha esse apoio aos pais torna-se fundamental, mas a postura da escola diante das crianças ganha igual importância. Não se trata de elaborar manuais ou protocolos sobre como agir com a criança diante de determinadas situações, ou de estabelecer horários para desenvolver estas habilidades.

Na verdade, esse desenvolvimento deve fazer parte intrínseca aos objetivos pretendidos pelo projeto escolar em todas as suas dimensões. Isso significa que o currículo deve ser o meio pelo qual o seu desenvolvimento se dará, seja nas aulas de Matemática, de Protagonismo ou nas brincadeiras no pátio, com mecanismos e estratégias intencionais.

O ambiente na escola torna-se favorável ao seu desenvolvimento quando todos estimulam e valorizam as crianças nas suas conquistas e apoiam diante das dificuldades, quando as aceitam como são e demonstram afeto por elas. É o sentimento da





Carol Dweck é professora de psicologia da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, e uma das líderes mundiais em pesquisa sobre motivação e comportamento humano.



PARA SABER MAIS:

<https://www.mindsetworks.com/about/carol.aspx> - Acessado em 17/09/2017.

criança sobre ser ou não amada, ser ou não aceita que afeta a maneira pela qual ela irá se desenvolver ao longo de sua vida (Briggs,2002).

Professores que ajudam o seu estudante a mudar esse padrão criam situações nas quais ele é levado a refletir sobre o determinismo existente em seu pensamento, recorre às situações nas quais ele foi bem e o estimula a trabalhar para ir bem da próxima vez.

Os estudos de Seligman (2014, 2004) observam que existem pessoas que se põe diante da vida de maneira muito satisfeitas, mesmo vivendo em condições precárias, e outras nem tanto, ainda que tenham mais recursos. A base dos seus estudos, iniciados há mais de vinte e cinco anos, foi investigar porquê, diante de um mesmo fato, as pessoas reagem de modo diferente, especialmente diante das adversidades. Algumas encaram como causas permanentes e pessoais, outras vêem como ocorrências passageiras e desafios a serem superados com o dobro do empenho. Como resultados das suas investigações, Seligman constatou que todos nós nascemos com um certo “nível de contentamento” e que, geneticamente, temos maior ou menor tendência ao otimismo, bem como ao inverso.

Mas, talvez, uma das mais importantes contribuições dos seus estudos tenha sido a descoberta de que é possível trabalhar nossas capacidades e investir naquilo que nos faz sentir melhor, ou seja, podemos aprender a ser otimistas.

Diversos estudos internacionais dedicam-se a afirmar que crianças, adolescentes e jovens que desenvolvem uma atitude otimista diante da vida estão mais protegidos de serem acometidos por depressão, além de estarem mais distantes do consumo de drogas, álcool e cigarro. Ainda, se envolvem menos em situações de risco, como brigas e outras atitudes disruptivas como fugir de casa ou pichar locais públicos. Pessoas otimistas vivem mais, adoecem menos e tendem a ser melhor sucedidos em suas escolhas, em sua vida profissional e em seus relacionamentos, confirmam os estudos.



Nas diversas situações vividas no contexto escolar, é importante reconhecer os temores e dificuldades dos estudantes para poder apoiá-los. É preciso acolhê-lo, ouvi-lo e encorajá-lo a encarar os desafios, mesmo que ele se manifeste com medo de falhar. Enfatizar a necessidade de tentar é muito importante e valoriza os seus esforços, a capacidade de superação, independentemente do resultado final, certamente será fundamental para que ele mude sua atitude pessimista. Nesse aspecto, o que Dweck intitulou de código mental fixo precisa ser estimulado a ser construtivo. Geralmente observa-se que as pessoas que primeiramente acreditam no fracasso, têm o código mental fixo e têm mesmo mais chances de falhar porque sua crença está focada naquilo que é negativo, ainda que sequer tenha acontecido.

Para Seligman (2011), o bem-estar é um constructo e diversos fatores contribuem para formá-lo e estabelecê-lo, mas são cinco os elementos principais: emoções positivas, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização. Nenhum destes elementos sozinho define o bem-estar. Ele é a combinação entre sentir-se bem e efetivamente ter sentido, bons relacionamentos e realização. O modo como escolhemos a trajetória de nossa vida é maximizando todos esses cinco elementos. Segundo seus estudos no campo da Psicologia Positiva, os dois autores indicam razões para a promoção do bem-estar nas escolas, bem como a possibilidade de este ser ensinado aos estudantes. Uma das maiores razões apontadas é a melhora na aprendizagem porque um estado de humor positivo produz maior atenção e um pensamento mais criativo. Quando estamos mal humorados, em geral, recorremos defensivamente ao que já conhecemos. Com muita frequência, as escolas enfatizam o pensamento crítico e o seguimento de regras, em vez do pensamento criativo e da aprendizagem de coisas novas. No contexto em que vivemos, acreditamos que o pensamento criativo e aberto às coisas novas deverá levar a caminhos mais promissores.

As habilidades sociais e emocionais na formação do Protagonista

As habilidades sociais e emocionais têm presença e impacto expressivo na formação da criança pró-social e no nascimento do protagonista, embora não sejam conteúdos, não tenham status de componente curricular ou área de conhecimento. Mas, de que maneira elas estão presentes na vida de um protagonista? Veremos a seguir.



Para saber mais: Pediatria – Disponível em - <https://www.aap.org/en-us/Pages/Default.aspx> - Acessado em 17/09/2017.





Um protagonista sonha, colabora, é responsável pelo que faz e encara a vida com otimismo e confiança

Protagonista é aquele que se enxerga e age como sendo o principal ator de sua vida. Ele não é objeto das escolhas que faz, mas seu sujeito. Alguém que atua em sua vida como protagonista é responsável pelo que decide e pela forma como age diante da vida e das pessoas, reconhece a distinção entre as suas atitudes e das outras pessoas, manifesta capacidade de **iniciativa, proatividade, autoconfiança e determinação**.

Um protagonista acredita que é capaz de aprender e sabe que deve se esforçar, ele mesmo, para isso. Aprender e continuar a aprender ao longo da vida são condições fundamentais para realizar-se. Ele não acredita que na sua vida tudo está pronto e definido de acordo com as suas características e habilidades, ou pela ausência delas; nem pelo destino ou pelas decisões de outras pessoas, porque se assim fosse seria muito mais difícil aprender e crescer.

Assim, um protagonista também se forma pelo desenvolvimento de habilidades como **autocontrole, organização, otimismo, sociabilidade, espírito colaborativo**, entre outras.

Nem todos sabem ou gostam de trabalhar em equipe e isso não é difícil de reconhecer na paisagem escolar, ou mesmo familiar. Não é simples abrir mão do que pensamos ou de como queremos agir quando estamos em grupo. Ceder, oportunizar ao outro o direito de expressar o que pensa e “dar a vez” para as suas ideias, sem desconforto, não se constitui tarefa fácil.

Isso exige **empatia e respeito** pelo outro e suas opiniões e desejos, ainda que diferentes das nossas. Mas é imperativo aprender e praticar essa condição porque, cada vez mais, precisamos trabalhar por objetivos comuns, que nos agreguem em torno de uma causa. Ser otimista, colaborativo e generoso diante da vida e com o outro certamente contribui para uma sociedade mais fraterna e justa.

Um protagonista tem **atitude otimista diante da vida** e a vive buscando encontrar o lado bom das

coisas que lhe acontecem, acreditando que será capaz de resolver os problemas ao se tornar parte de sua solução. Mas isso requer equilíbrio posto que se o excesso de otimismo nos encoraja a assumir riscos de maneira negligente e imprudente. Por outro lado, se preocupar demasiadamente com os riscos potenciais e focar a energia no que poderá acontecer pode levar à passividade, à acomodação e à falta de entusiasmo diante da vida.

O compromisso do protagonista que sonha requer esforço, persistência e determinação.

O sonho é a matéria prima dos projetos de vida e ele deve atuar como elemento motivador para que as crianças se esforcem, mobilizem suas capacidades e desejem desenvolver outras tantas para realizá-los.

Sendo a Escola da Escolha o lugar onde se inicia a construção dos Projetos de Vida das crianças, adolescentes e dos jovens, a prática educativa deve ter em mente que todos atuam em benefício dessa construção, inicialmente levando-os a acreditar que para conquistar algo é preciso acreditar que é possível, que se houver desistência antes mesmo de tentar, o sonho jamais sairá do plano da imaginação. Para isso, é fundamental que as crianças compreendam a importância de estarem **comprometidas com aquilo que desejam**, com o que sonham. Esse compromisso exige uma **atitude perseverante** diante dos obstáculos que naturalmente existem na vida de todos. Outro elemento importantíssimo para o estabelecimento dos compromissos é a **capacidade de concluir o que se inicia**.

Estar aberto às novas experiências é muito importante, mas é fundamental levar a criança a compreender que escolhas pressupõem **compromissos diante do que se escolheu**.

Ao tomar decisões, tornamo-nos responsáveis





pelas consequências do que decidimos e isso, certamente, é um dos requisitos mais importantes na formação de uma pessoa autônoma, ou seja, capaz de tomar decisões baseadas nos seus valores e conhecimentos, respondendo pelas suas consequências, quando as coisas dão certo mas quando dão errado também.

Estar vivo significa também poder errar. Os erros ocorrem e não devem ser reprimidos ou censurados, mas encarados como uma oportunidade de rever o que foi feito, aprender com as lições geradas por ele e mudar os caminhos para poder acertar numa situação futura. Mas, lidar com o erro exige um aprendizado importante. Lidar com os erros e frustrações nos leva à condição de saber como conviver com as situações mais arriscadas, de não ter receio das situações desafiantes, daquelas onde talvez “possamos errar”. Uma postura assim diante do erro não significa que não existirão cobranças diante dos compromissos dos estudantes, mas que elas virão acompanhadas da expressão de **confiança no seu potencial** e na sua capacidade de acertar.

Os acertos devem ser valorizados e devem levar a criança a compreender que eles têm um valor diferente quando precedidos de **dedicação e esforço** porque nos gratificam e que esse valor existe como parte da recompensa pelo acerto.

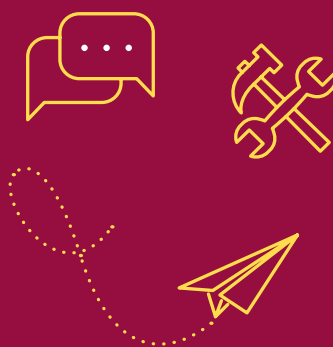
O **esforço** e a **capacidade de perseverar** para realizar algo e ser bem-sucedido, dizem as pesquisas, depende de como essa pessoa encara certas qualidades humanas como **inteligência** e **criatividade**. Nos estudos de Robinson (2012) e Dweck (2008), encontramos relatos de pesquisas afirmando que o ser humano acredita que cada um nasce com uma quantidade fixa de talentos e qualidades humanas (como a inteligência e a criatividade) e que o fracasso é experimentado quando constatamos que não temos esse talento ou qualidades.

Esse comportamento faz com que as pessoas evitem desafios, acomodando-se à suposta condição que têm e, por consequência, não conseguem manejar bem as críticas e erros que recebem quando fracassam.

Mas, ao contrário, se os professores e familiares estimularem as crianças a adotarem um outro código mental (mindset) e agirem acreditando que qualidades humanas como **inteligência e criatividade** podem ser desenvolvidas e cultivadas e que isso depende do **esforço** que cada uma deve empregar, possivelmente elas encararão os seus desafios a partir de uma outra postura. Elas acreditarão que cada desafio pode ser abraçado como uma chance de aprender coisas novas. Por esse código mental, ao fracassar, elas entenderão que isso nada mais é do que um indicativo de que estarão mais próximas do sucesso, como uma outra oportunidade para aprender. “A convicção de que é possível desenvolver as qualidades desejadas cria uma paixão pelo aprendizado. Por que buscar o que já é sabido e provado, em vez de experiências que o farão desenvolver-se?”, questiona Dweck (2008).

Elogiar os esforços de alguém, mesmo que não tenha obtido sucesso em algo, é uma atitude extremamente afirmativa na construção da sua **autoconfiança** e no desenvolvimento de uma mentalidade de **autossuperação**; mas, valorizar os seus esforços independente do resultado, é o ideal e ajuda a ter **persistência** e não desistir quando as coisas não forem bem.

Nas situações cotidianas da sala de aula, ao fracassar em algum desafio, por exemplo, recomenda-se que o professor converse com o seu estudante para ajudá-lo a descobrir os motivos da derrota e encoraje-o a compreender que não se trata de mágica, mas que da próxima vez ele estará mais preparado, se continuar estudando e se esforçando.





Na Escola, é preciso...

- ✓ Estimular as crianças a acreditarem que são capazes, mesmo diante de tarefas difíceis. No entanto, é importante levá-las a refletir sobre a expectativa da realização diante da real condição de realização;
- ✓ Estimular as crianças a concluir o que iniciam;
- ✓ Apoiar os pais, responsáveis e familiares na adoção de novos padrões de comportamento, influenciados pela escola na perspectiva de maior apoio às crianças diante dos erros e das falhas.



O Papel do Educador é...



Ser um espelho de bons hábitos de leitura e de estudos para o seu estudante;

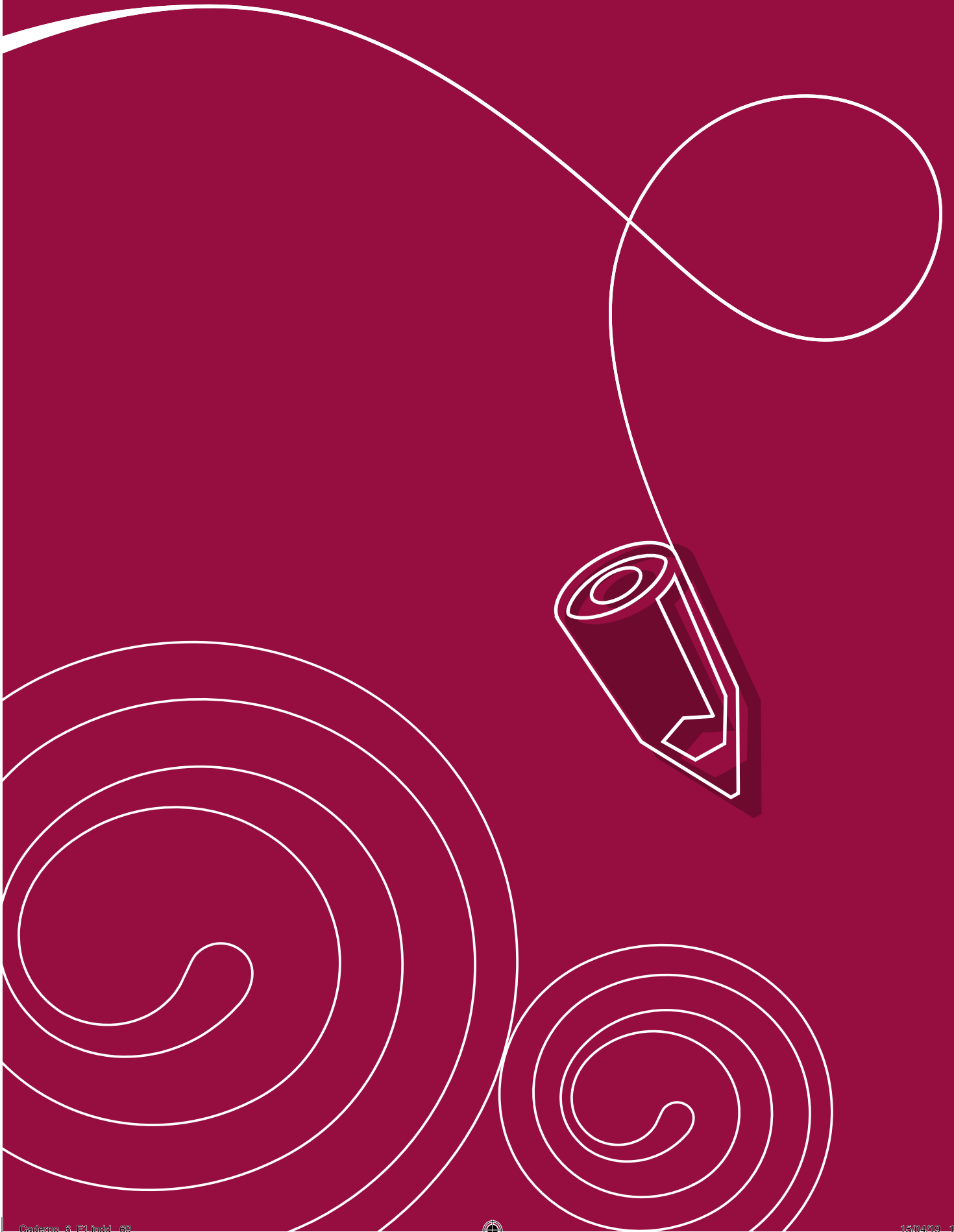


Refletir com o estudante as razões de um projeto que não foi bem-sucedido e as lições aprendidas;



Refletir sobre as possibilidades de como apoiar os estudantes para que sejam bem-sucedidos da próxima vez.







Caro Educador!

Aqui encerramos o **Caderno de Formação - Eixos Formativos**. Esperamos que ele tenha apoiado a sua trajetória na apropriação dos conhecimentos teóricos essenciais para dar suporte à sua atuação na Escola da Escolha. Considere, sempre, que essa leitura deve ter sido uma entre muitas a serem realizadas e que os estudos em torno do Modelo para assegurar o seu pleno domínio demanda método, dedicação e associação com outros dispositivos, a exemplo dos estudos tanto individual quanto coletivos, reflexão acerca da própria prática pedagógica realizada e sua efetividade e a ampliação do acervo de referências tanto teóricas quanto práticas a serem incorporadas no processo formativo que agora se inicia na sua trajetória como educador de uma Escola da Escolha.

As referências bibliográficas utilizadas na concepção desse Caderno e recomendadas para os seus estudos podem ser encontradas no Caderno Concepção do Modelo da Escola da Escolha.



