

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO
DA SEMANA PEDAGÓGICA
AGOSTO/2010**

**SEMANA PEDAGÓGICA - AGOSTO - 2010: QUANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTAM-SE
PARA A LEGITIMAÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E DA AUTONOMIA DA ESCOLA NA DEFINIÇÃO DE
SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Coordenação:

Superintendência da Educação (SUED)
Coordenação/Assessoria de Gestão Escolar (CGE)

**Curitiba
2010**

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SEMANA PEDAGÓGICA 2010**

CARTA DA SUPERINTENDÊNCIA

Quando analisamos o papel do Estado na definição de políticas públicas, percebemos que ele nada mais é (ou deve ser) do que a expressão da sociedade civil, ainda que em suas contradições. Isto significa que as políticas públicas também são pensadas e concebidas pelos movimentos sociais, pelos trabalhadores da educação, pela classe trabalhadora propriamente dita, ainda que o próprio Estado resguarde em sua dimensão contraditória e histórica o papel de estar a serviço da reprodução do poder.

É porque as políticas expressam esta contradição no Estado, posta no tensionamento entre a manutenção do poder de uma classe hegemônica e as lutas de classe e dos movimentos sociais, que se torna possível e necessário entender que a escola tem um papel fundante na definição das políticas. **Isto se expressa quando o coletivo escolar tem compromisso e entendimento com a função social da escola pública.** Ocorre também quando este coletivo entende que o projeto da escola expressa invariavelmente um projeto social e, em especial, quando defende, luta e participa da construção deste projeto. Imbuídas desta compreensão é que as políticas em educação não podem vir de forma verticalizada, à margem das necessidades reais da escola. Nem tampouco a escola deve ficar à mercê delas. Assim, se este coletivo, imbuído de seu papel e da função social da escola pública, fizer o movimento de construção e legitimação, de fato, de seu projeto pedagógico, atuará de forma legítima na relação entre o instituinte e o instituído, movendo políticas e garantindo a autonomia da escola ante o seu papel.

No contexto das contradições explicadas acima, esta Semana Pedagógica quer, novamente, resguardar o papel, a autonomia, a identidade e o espaço da escola na construção e legitimação do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Contudo, é necessário que professores, funcionários, equipes pedagógicas, e toda a comunidade escolar aproveitem este espaço para definições, planejamento, discussões e, por conseqüência, conquistas.

O objetivo do trabalho desta semana pedagógica é, portanto, contribuir para que este coletivo discuta os fundamentos de uma concepção de escola pública no sentido de subsidiá-lo na revisão do projeto da escola. O Projeto Político Pedagógico expressa a identidade da escola e a participação efetiva na sua construção e elaboração dá, aos integrantes da comunidade escolar, a consciência de pertencimento àquela escola. Ele, portanto, retrata não somente a escola, mas a própria comunidade escolar em seus projetos, programas, avanços, problemas, sua cultura escolar. É preciso ter claro que é ele o balizador dos programas que a escola aceitará ou não implementar. É a partir dele que se legitimam as decisões deste coletivo. Ele é a expressão legalmente definida da autonomia escolar.

Há que se considerar, neste sentido, que quando se fala em projeto de escola está se referindo à escola pública que deve garantir acesso e permanência com qualidade para todos e todas

Com o objetivo de legitimar a autonomia da escola na revisão deste projeto, encaminha-se, nesta Semana Pedagógica, a Instrução do PPP. Ela tem o objetivo, também, de fundamentar e auxiliar os Núcleos Regionais e as escolas na revisão do Projeto Político-Pedagógico e, como parte dele, a Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Destaca-se que, ainda em vigor, a Deliberação 14/99 prevê a aprovação das propostas pedagógicas para validação e renovação de cursos. A discussão do que se aprova ou não tem levado a alguns desentendimentos face à compreensão do que é o PPP e a PPC, que elementos os constituem, bem como qual o papel dos mesmos na organização do trabalho pedagógico. Ocorre que muitas vezes eles acabam sendo tomados como mais alguns dos formalismos e burocratismos que em nada expressam a cultura escolar.

Ainda que a Semana Pedagógica de fevereiro de 2010 tenha vislumbrado a autonomia da escola na escolha dos temas (os quais deveriam ser aprofundados para planejar a prática pedagógica), o que ainda se percebe é uma diferença entre o dito, o pretendido e o feito pela escola. É com base nessa reflexão que se torna necessário destacar que o Projeto Político-Pedagógico não pode estar aquém ou além da prática pedagógica. Ele não pode ser um documento para o NRE ler e aprovar; ele é tão somente a expressão da identidade da escola. Ele é, então, a expressão escrita do que a comunidade escolar expressa, concebe, defende, concorda, discorda, planeja, executa e sustenta.

Bom trabalho a todo coletivo escolar!

Alayde M^a P. Digiovanni
Superintendente da Educação

Elisane Fank
Coordenadora/Assessora de Gestão Escolar

ORIENTAÇÕES GERAIS

O presente material compreende o Roteiro Geral das discussões que devem fundamentar a organização da Semana Pedagógica de agosto de 2010. Trata-se de rever a prática pedagógica e o Plano de Ação da Escola, com possíveis reformulações no Projeto Político Pedagógico, tendo sempre em vista as necessidades históricas da escola pública, de forma que esta possa repensar como tais demandas podem ser baseadas nas condições concretas, considerando tempo e espaço da escola. Todo o coletivo escolar (direção, equipe pedagógica, professores, agentes educacionais, instâncias colegiadas, representantes de pais e alunos) deve estar presente nas discussões relacionadas às alterações no PPP.

Nesta perspectiva, seguem as seguintes orientações:

A - Cabe ao NRE reunir, com antecedência, a direção e equipe pedagógica das escolas para orientação, acesso e distribuição do material encaminhado pela SUED. O material será disponibilizado no Portal Dia-a-dia Educação.

B - Cabe às equipes pedagógicas das escolas, juntamente com a direção escolar, organizar o tempo, bem como a metodologia de discussão dos textos e atividades.

C - O material do evento constitui-se de:

1. Texto I “QUANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTAM-SE PARA A LEGITIMAÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E DA AUTONOMIA DA ESCOLA NA DEFINIÇÃO DE SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO”.

2. Texto II - ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA AÇÃO, DISCUSSÃO E COMPREENSÃO DAS DEMANDAS DA ESCOLA PÚBLICA - Esses aspectos (já propostos na semana pedagógica de fevereiro) são os elementos a serem considerados nesta análise da prática pedagógica da escola que se realiza nesta semana pedagógica de Agosto.

3. Texto III – Instrução do PPP

D - A escola deve disponibilizar o PPP e os temas escolhidos na semana de fevereiro, para serem aprofundados nesta Semana Pedagógica, com a leitura dos textos I e II.

E - Nos dois primeiros dias, os textos I, II e III deverão ser lidos e discutidos por todo o coletivo escolar, e esta reflexão deve orientar e subsidiar a revisão e reescrita dos temas escolhidos e trabalhados na Semana pedagógica de fevereiro. Esses temas devem ser reavaliados analisando se a discussão e a fundamentação feitas foram suficientes e coerentes com o fim a que se destinam, qual seja planejar a prática pedagógica e sistematizá-la no PPP.

F - A partir dessa revisão, analisar a abordagem desses temas no PPP e, dentro dele, na PPC e no Plano de Ação da Escola (elaborado em fevereiro). Vale ressaltar que, nessa revisão, deverão ser considerados os dados nacionais como IDEB e ENEM.

G - Não haverá roteiro de perguntas para discussão, uma vez que a atividade a ser desenvolvida objetiva a análise da prática pedagógica e como ela aparece sistematizada no Projeto Político Pedagógico, notadamente na Proposta Pedagógica Curricular e no plano de Trabalho Docente, alterando, se houver necessidade, o PPP, para publicá-lo na página da escola no Portal Dia a dia Educação.

H - É importante salientar que todo material da Semana Pedagógica deve ser lido e discutido **coletivamente**, relacionando ao contexto em que a escola está inserida, de acordo com suas especificidades e os níveis e modalidades de ensino.

I - O trabalho de mediação da equipe pedagógica é fundamental, tendo em vista a heterogeneidade da comunidade escolar, tanto no que se refere à escolaridade quanto às funções exercidas. É muito importante que todos os integrantes da comunidade escolar participem efetivamente da Semana Pedagógica.

CRONOGRAMA DE TRABALHO

11/08/10 1º PERÍODO	12/08/10 1º PERÍODO	13/08/10 1º PERÍODO
<p>-Leitura dos textos I e II, por todo o coletivo escolar.</p> <p>- Fundamentados na leitura, analisar os temas escolhidos e trabalhados na semana pedagógica de fevereiro e sua abordagem no Plano de Ação da Escola, nas práticas pedagógicas e no PPP.</p> <p>- Realização de possíveis adequações no PPP. (O texto III, a Instrução deverá ser utilizada para subsidiar este trabalho.)</p>	<p>-Leitura dos textos I e II, por todo o coletivo escolar.</p> <p>- Fundamentados na leitura, analisar os temas escolhidos e trabalhados na semana pedagógica de fevereiro e sua abordagem no Plano de Ação da Escola, nas práticas pedagógicas e no PPP.</p> <p>- Realização de possíveis adequações no PPP. (O texto III, a Instrução deverá ser utilizada para subsidiar este trabalho.)</p>	<p>Professores, equipe pedagógica e direção escolar: Retomada, reavaliação e reelaboração coletiva da PPC, com base nos documentos apresentados nesta semana pedagógica.</p> <p>Agentes educacionais I e II com mediação da equipe pedagógica ou direção: retomando a leitura do texto 1 e da Lei 123/08 que explicita o papel dos agentes educacionais, os funcionários devem analisar e discutir como o trabalho dos agentes educacionais aparece no PPP, apresentar as sugestões de alteração de sua prática e sua sistematização no PPP.</p>

2º PERÍODO	2º PERÍODO	2º PERÍODO
<p>-Leitura dos textos I e II, por todo o coletivo escolar.</p> <p>- Fundamentados na leitura, analisar os temas escolhidos e trabalhados na semana pedagógica de fevereiro e sua abordagem no Plano de Ação da Escola, nas práticas pedagógicas e no PPP.</p> <p>- Realização de possíveis adequações no PPP. (O texto III, a Instrução deverá ser utilizada para subsidiar este trabalho.)</p>	<p>-Leitura dos textos I e II, por todo o coletivo escolar.</p> <p>- Fundamentados na leitura, analisar os temas escolhidos e trabalhados na semana pedagógica de fevereiro e sua abordagem no Plano de Ação da Escola, nas práticas pedagógicas e no PPP.</p> <p>- Realização de possíveis adequações no PPP. (O texto III, a Instrução deverá ser utilizada para subsidiar este trabalho.)</p>	<p>Professores, equipe pedagógica e direção escolar: Elaboração do Plano de Trabalho Docente, para o que os professores e a equipe pedagógica, deverão consultar a página do DEB e as páginas das disciplinas, no Portal Dia-a-dia Educação.</p> <p>Agentes educacionais I e II com mediação da equipe pedagógica ou direção: retomando a leitura do texto 1 e da Lei 123/08 que explicita o papel dos agentes educacionais, os funcionários devem analisar e discutir como o trabalho dos agentes educacionais aparece no PPP, apresentar as sugestões de alteração de sua prática e sua sistematização no PPP.</p>

OBSERVAÇÕES:

1. A carga horária para todos os participantes da Semana Pedagógica é de 24 horas, distribuídas em 08 horas diárias, conforme a organização da escola, nos dias 11, 12 e 13/08, atribuídas a professores(as), agentes educacionais I e II, equipes pedagógica e diretiva.
2. Nos dias 11, 12 e 13/08, em virtude da formação continuada, a escola ficará em expediente interno, sem atendimento ao público, para garantir a participação de todos os funcionários nas discussões.
3. As discussões não estão, aqui, encaminhadas por níveis e modalidades, haja vista a opção em se trabalhar o todo da escola, dirimindo as possíveis fragmentações.
4. Os professores de Serviços e Apoios Especializados (Salas de Recursos, Classes Especiais, Centros de Atendimento Especializados, Professor de Apoio Permanente, Tradutor e Intérprete/Libras/Língua Portuguesa, ofertados pelas escolas da Rede Regular de Ensino, deverão participar das atividades propostas, juntamente com o coletivo escolar.
5. As Escolas de Educação Especial conveniadas deverão realizar as atividades aqui propostas na própria escola, respeitando datas e carga horária enviadas pela SEED. Todos os professores e funcionários da escola deverão participar das atividades e a equipe técnica (psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros) poderá participar desde que cumpra a carga horária proposta.
6. Os professores do Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE - deverão participar das atividades aqui propostas no espaço dos Centros de Socioeducação.
7. Os professores que atuam no Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, municípios de Curitiba, Maringá e Londrina, formarão um único grupo, em seus municípios, para participarem das atividades propostas para a Semana Pedagógica, cabendo ao responsável pelo SAREH no NRE providenciar o local e a retomada dos temas discutidos em fevereiro, assim como sua sistematização.
8. Em relação à inscrição e registro de frequência, seguir as orientações da Coordenação de Formação Continuada – CFC/SEED e disponibilizadas na página desta Coordenação no endereço: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cfc>
9. Os Profissionais da Educação devem optar por um único estabelecimento para participação integral no evento, independente de sua carga horária, e assinar o Controle de Frequência adotando a mesma assinatura em todos os períodos.
10. Em cumprimento à Instrução nº 03/2004: terá direito à certificação o participante que obtiver 100% de frequência.

Texto 1: QUANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTAM-SE PARA A LEGITIMAÇÃO DO TEMPO, DO ESPAÇO E DA AUTONOMIA DA ESCOLA NA DEFINIÇÃO DE SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A legitimidade do Projeto Político-Pedagógico ante o papel do Estado e da escola: elementos a considerar para a autonomia da escola.

A educação tem expressado, historicamente, a disputa de diversos interesses e intenções em torno de concepções de mundo, de homem e de sociedade. Ora ela reflete interesses mais neoliberais que se propõem a atender as necessidades do mercado de trabalho, ora expressa as lutas dos movimentos sociais por uma educação de qualidade para todos e todas. De uma forma ou de outra, revela as contradições da sociedade contemporânea e do capitalismo no contexto global. Cabe à instituição escolar problematizar essas contradições para definir sua ação pedagógica. A educação, invariavelmente, revela um projeto que é pedagógico, histórico, político, cultural e social.

Estudar os condicionantes sociais, econômicos, históricos, políticos e culturais sobre a escola, possibilita que se desvelem a mercantilização do papel da escola, os atos de preconceito e de discriminação presentes inclusive nos currículos e materiais pedagógicos, a distância entre quem pensa e quem faz na escola e na sociedade e, em especial, a situação de segundo plano em que é colocada a função social da escola que é razão de sua existência: o ato de ensinar.

Considerando tudo isso, são os professores, funcionários, pais e alunos que devem pensar o papel da escola, para que ela seja universal e de qualidade, que dê respostas às já conhecidas questões: Para quem, para que e com qual intencionalidade existe a escola? Estas reflexões devem aparecer de forma explícita no PPP.

As tendências neoliberais, presentes no mundo moderno a partir da década de 90, trouxeram como consequência para a escola o caráter empresarial, meritocrático, competitivo, personificado na figura do diretor formado aos moldes do programa gerencialista de qualidade total¹. O currículo, sob influência dessas tendências, foi organizado na lógica das competências e habilidades propostas pela política federal e pelos bancos internacionais de financiamento.

A lógica neoliberal responsabiliza o sujeito individualmente sobre sua condição econômica e social. Observamos isso no discurso que ouvimos, com certa frequência, diretamente das pessoas e, indiretamente, nos meios de comunicação: - É pobre porque não trabalha. - Não trabalha porque não quer. - Não aprende porque não se dedica. - Fica doente porque não se cuida. - Reprova porque não estuda. Etc.

E, mais que isso, nessa lógica, coloca para a escola a obrigação de resolver os problemas sociais, econômicos, ambientais, da saúde, do trânsito, da violência, etc. Problemas estes que não foram criados por ela, mas que nela desembocam. Assim, a escola passa a ter que lidar com estes problemas reais de tal modo que corre o risco de não conseguir dar conta de seu papel primeiro, que é ensinar.

A presença dessa lógica neoliberal na escola não é um determinante definitivo: o debate amplo, como o proposto na elaboração do PPP, permite o desvelamento dessa lógica e seus condicionantes. É a partir desta compreensão que surgem as pedagogias progressistas, resultantes de manifestações marcadas pelas históricas lutas de poder por parte da classe trabalhadora. Isso se expressa nas teorias críticas, fundamentadas em referenciais teóricos como: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo), a Pedagogia histórico-crítica (Saviani), a Pedagogia Libertadora (Paulo Freire) e a Pedagogia Libertária.²

Com bases no filósofo italiano Antonio Gramsci, as políticas em questão sustentaram que a escola deveria transmitir a todos os que a ela tivessem acesso, sem discriminação, o saber sistematizado e historicamente acumulado, necessário ao processo de tomada de consciência, à emancipação e à formação do cidadão. Por sua vez, a educação brasileira – bem como as políticas públicas, a partir da manifestação de movimentos sociais – entendeu que este direito de acesso ao conhecimento deve tomar como referência as peculiaridades/necessidades dos sujeitos e a produção de sua cultura. Nesse sentido, é importante destacar que as conquistas sociais se legitimaram dando origem à legislação própria, como a lei das relações étnico raciais, o estatuto da criança e do adolescente, entre outras. Significa dizer que as políticas em educação expressam as conquistas sociais e históricas, fruto da participação da sociedade.

Esta é a maior expressão da gestão democrática que se efetiva não somente pela participação coletiva nos processos decisórios no interior da escola, como também no controle social³, que se manifesta

¹ Ver RAMOS, Cosete. Excelência na Educação: A escola da qualidade total. RJ. Quality Mark. 1992

² Indica-se a leitura de SAVIANI, D. AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o "projeto 20 anos do Histedbr". Campinas, 25 de agosto de 2005.

³ O termo controle social defendido neste texto tem o enfoque no acesso ao conhecimento como forma de entender historicamente a sociedade, assim como, o indivíduo se entender como sujeito histórico deste processo. É uma forma de defender o princípio de que o conhecimento move ações e liberta da relação de subordinação e cristalização de relações, de maneira geral. E no específico âmbito escolar, o controle social é tomado como princípio da Gestão Democrática e se dá no acompanhamento da

pela pressão da comunidade escolar sobre órgãos competentes na definição de políticas públicas. É nesta perspectiva que se estrutura e se concebe o Projeto Político-Pedagógico das escolas públicas.

A escola abrange, em última instância, a dinâmica das mudanças sociais, das interações pessoais e profissionais e desenvolve seus objetivos mediante a participação conjunta de seus profissionais e alunos, de modo integrado. A melhor maneira de realizar a gestão de uma organização é a de convergir o esforço coordenado de todos para a realização de uma tarefa, com esta de revisão da prática pedagógica, mediante a formação de equipe atuante e levando em consideração o seu ambiente cultural.

Pode-se entender que professores, equipe pedagógica, agentes educacionais, alunos, pais e comunidade não só fazem parte de um mesmo ambiente cultural, como também constroem este espaço: a interação entre todos os integrantes da comunidade escolar na organização do trabalho pedagógico define a identidade da escola e o papel de cada um na construção e concretização do PPP.

Conceber a função social da escola pública pressupõe, nesse sentido, conceber o fortalecimento do Estado no provimento dos direitos constitucionais, de políticas públicas voltadas a atender as necessidades históricas dos sujeitos excluídos, e/ou discriminados pela lógica neoliberal, padronizada e reproduzida na história da educação brasileira. Trata-se de ir para além de uma política que só inclui os incluídos, e conceber uma educação pela qual, a partir do conhecimento, seja possível compreender a sociedade e suas contradições e, a partir disso, mobilizar esforços para conquistas sociais, políticas e culturais.

Trata-se de recuperar a dimensão pedagógica da escola, voltada para a possibilidade de formação para o mundo do trabalho, tendo o trabalho como princípio educativo.

(...) nesta perspectiva, o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura. A ruptura entre homens e animais, desta forma, não pode ser explicada apenas pela evolução biológica (...) [o homem] diferencia-se do animal ao assumir uma posição de não indiferença perante a natureza. O homem cria necessidades que têm por objetivo não apenas garantir sua existência biológica, mas, principalmente sua existência cultural. Satisfazendo suas necessidades, [o homem] constitui-se como um ser ético, como um ser que cria princípios e preceitos para guiar sua ação, ao mesmo tempo que tais princípios norteiam a constituição de suas necessidades e ações. (...) Sendo assim, o conceito de necessidade originalmente biológico, transforma-se para o homem em necessidade histórico-cultural (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p.16-17)

O PPP deve, neste sentido, expressar a forma como o coletivo escolar se organizará em torno da intencionalidade da escola pública, explicitando, a partir da análise crítica da sua realidade, a concepção de homem, sociedade, educação, ensino-aprendizagem, tecnologia, avaliação, currículo, princípios didático-pedagógicos. Há de se destacar que toda a autonomia que se defende estará vinculada à concepção da educação pública – aquela que expressa as necessidades daqueles que dependem da educação escolar como via de acesso aos conhecimentos culturais, universais, científicos, artísticos e filosóficos.

Isso significa dizer que a construção do Projeto Político-Pedagógico só pode acontecer a partir da ação empreendida pelo coletivo escolar. Considerando que todos os integrantes da escola são protagonistas do processo educativo, torna-se imprescindível a construção de “uma prática de trabalho coletiva, comprometida com a qualidade da educação” (BRASIL, 2004).

Complementando, assim, a importante atuação do professor em sala de aula, ocorrem significativos processos de comunicação interativa e de vivência coletiva, que colocam em cena os agentes educacionais que estão atuando nas unidades de ensino.

Tal preocupação, que está presente no documento “Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação – em cena, os funcionários de escola” (MEC, 2004), reconhece que todos os espaços da escola, além do espaço da sala de aula, são importantes espaços educativos. Esse reconhecimento implica uma concepção de educador que ultrapasse os limites da sala de aula e supere o preconceito histórico que vê os funcionários não-docentes apenas como trabalhadores braçais, tarefeiros, alienados das ações pedagógicas.

Com base nessa concepção, destaca-se que a própria categoria dos profissionais da educação conquistou o direito da escola construir seu próprio Projeto Político-Pedagógico. Este movimento expressa a possibilidade de a escola se organizar com autonomia, defendendo uma concepção de educação para a formação humana e não restritamente técnica e mercadológica. Isso implica fazer um projeto que tenha, sobretudo, uma dimensão política e coletiva, na perspectiva de incentivar a participação da comunidade escolar⁴ nas decisões, de forma a fundamentar a opção de aceitar ou não os projetos ou programas que a ela são encaminhados.

Embora seja uma conquista dos profissionais da educação o direito da escola construir seu próprio projeto, garantindo sua autonomia e identidade na construção do PPP, esta construção é compreendida, muitas vezes, apenas como mais uma tarefa burocrática a ser cumprida. Se isto ocorre, a escola abre espaço para projetos e programas descolados de sua identidade e de suas necessidades.

O coletivo escolar tem sua maior expressão, de forma representativa, no Conselho Escolar, que é o

comunidade sobre as fontes e o destino dos recursos públicos, bem como sobre os caminhos que devem percorrer para que a escola possa contar com recursos adequados ao provimento de suas necessidades e seus direitos.

⁴ Conforme a Del. 016/99, art.4º: “A comunidade escolar é o conjunto constituído pelos corpos docente e discente, pais de alunos, funcionários e especialistas, todos protagonistas da ação educativa em cada estabelecimento de ensino.”

órgão máximo de gestão no interior da escola. O Conselho Escolar não pode ser apenas consultado para legitimar as decisões centralizadoras de gestão. Toda e qualquer reformulação do PPP – inclusive no que se refere ao Regimento Escolar – deve ser discutida, elaborada, deliberada e avaliada a partir do Conselho Escolar.

Cabe, portanto, ao estabelecimento de ensino, periodicamente, rever o seu PPP com base nas demandas, ações, diagnósticos, políticas, programas e necessidades da escola. Como se trata de um documento público e construído pelo coletivo escolar, deverá se tornar público, de forma impressa e também de forma digital no *site* de cada unidade escolar. O processo de construção e reconstrução do PPP registra a história da escola e suas diferentes edições devem ser organizadas historicamente e disponibilizadas para a comunidade escolar.

- A concepção de currículo na escola pública: elementos a considerar na construção do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular

Esta SEED, em referência a toda discussão política e histórica, fundamentada na defesa da autonomia escolar, adota a nomenclatura proposta pela categoria dos profissionais da educação da década de 1980, Projeto Político-Pedagógico, que contém a Proposta Pedagógica Curricular da escola. Entende-se que os princípios que fundamentam a concepção de educação, de homem, de mundo, de sociedade, bem como, de ensino e aprendizagem e que, por sua vez, definem o currículo, estão postos no Projeto Político-Pedagógico.

Além destes princípios e conceitos, o PPP explicita o diagnóstico da escola e sua prática pedagógica, mobilizando o Plano de Ação da escola. O PPP, assim, se organiza a partir do movimento que passa pelo diagnóstico da prática pedagógica, que, por sua vez, demanda um plano de ação. Esta ação se desenvolverá fundamentada nas concepções voltadas para a escola pública e na legislação vigente. Importa ressaltar que este é um movimento dialético, que implica o trabalho constante de análise da prática pedagógica e decorrente revisão do Projeto Político Pedagógico pelos profissionais da educação e comunidade escolar. Reafirme-se que a Proposta Pedagógica Curricular é parte integrante do projeto maior da escola o PPP, pela via da organização do conhecimento no currículo.

É importante destacar, mais uma vez, a opção pela organização disciplinar do currículo tomando-o na perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade se fundamenta no conceito de totalidade apresentado nas DCE da Educação Básica:

Deste modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística (2008, p 29).

Embora haja muitas discussões necessárias, do ponto de vista do currículo, sobre a superação da fragmentação do conhecimento, ainda há de se destacar que a produção do conhecimento histórico, filosófico, artístico e científico foi organizada e aprofundada a partir de suas áreas de referência. Cada disciplina contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos conteúdos e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Portanto, elas são indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos (DUARTE, FANK, TAQUES, LEUTZ, CARVALHO, 2009, 3176).

A opção pelos conteúdos de ensino nunca será neutra no sentido de estar eximida de uma intencionalidade, seja para a emancipação dos sujeitos de sua condição histórica de dominação, de discriminação ou exclusão social, seja para pensar num projeto social maior, que possibilite o reconhecimento, a identidade e a inclusão destes sujeitos que fazem a história. A escolha do conteúdo e da forma como tratá-lo expressará esta intenção.

Entendendo, então, que a Proposta Pedagógica Curricular expressa esta intencionalidade – manifesta no Projeto Político-Pedagógico, o qual por sua vez, revela o projeto social que se pretende – será a partir desses documentos que o professor realizará o seu Plano de Trabalho Docente, ou seja o seu planejamento.

O plano é a representação escrita do planejamento do professor. Nesse sentido, ele contempla o recorte do conteúdo selecionado para um dado período. Tal conteúdo traz consigo essa intencionalidade que se expressa nos critérios de avaliação. Para que isto se efetive, o professor deve ter clareza do que o aluno deve aprender (conteúdos), o porquê aprender tais conteúdos (intencionalidade, objetivos), como trabalhá-los em sala (encaminhamentos metodológicos) e como serão avaliados (critérios e instrumentos de avaliação). Neste momento, o projeto de sociedade chega ao currículo, mas somente se efetivará se, de fato, se concretizar na sala de aula. Ou seja, a partir da proposta pedagógica, o professor planeja suas aulas e organiza seu Plano de Trabalho Docente. É o currículo em ação. (DUARTE, FANK, TAQUES, LEUTZ, CARVALHO, 2009, p. 3179).

É pela via da escola que os sujeitos terão acesso aos conhecimentos e à cultura produzida historicamente, é por meio deles que esses sujeitos podem se entender como parte determinante da

história.

Texto II: ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS NA AÇÃO, DISCUSSÃO E COMPREENSÃO DAS DEMANDAS DA ESCOLA PÚBLICA

A leitura das produções das escolas nas semanas pedagógicas que ocorreram ao longo da gestão 2007 – 2010 evidenciou a necessidade de se avançar acerca de alguns princípios sobre a concepção da escola pública, que devem fundamentar toda a organização do trabalho pedagógico e se expressam nos elementos que o constituem.

Contudo, ao se discutir o trabalho pedagógico, é preciso concebê-lo de forma articulada – os elementos da OTP não podem ser analisados a partir de uma perspectiva fragmentada ou isolada. É preciso que a escola reveja seu projeto considerando a articulação existente entre todos esses elementos.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Discutir os processos que ocorrem no interior da escola passa, necessariamente, por discutir a função desse espaço, a qual é alterada conforme o período histórico e as necessidades sociais, especialmente aquelas decorrentes do nível de desenvolvimento da sociedade, isto é, como os homens produzem e consomem os bens produzidos socialmente (trabalho, ciência, tecnologia e cultura).

O processo de desenvolvimento social humano está baseado no domínio e apropriação da natureza que nos cerca, apropriação realizada por meio do trabalho. Foi pelo trabalho que os homens puderam satisfazer suas necessidades corporais (alimentação, abrigo e reprodução) e, posteriormente, avançar para a satisfação das necessidades espirituais⁵. Conforme Balzer, Carvalho e Fank (2009, p. 07),

A divisão social do trabalho humano favoreceu o homem como grupo social e proporcionou condições para que, como espécie, este se multiplicasse e se fortalecesse. Contudo, na relação do trabalho na perspectiva do capitalismo, a relação do homem com a natureza - de forma não naturalizada e nem tampouco neutra - não se deu somente para satisfazer as suas necessidades sociais, biológicas e cognitiva, também criou novas necessidades que se põem para além da satisfação de sua condição humana.

A categoria trabalho, portanto, deve ser compreendida como o princípio do trabalho educativo por excelência, haja vista ser por meio do trabalho que: compreendemos a função social da escola, nos mantemos vivos, produzimos a riqueza e a nossa própria existência.

Dentro desta concepção – trabalho como princípio educativo – se define o papel da escola em relação à transmissão do conhecimento. Basta perguntar: qual conhecimento? E é com base nisso que Michael Young (2007, p. 04) defende que existem conhecimentos diferenciados.

Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é: as escolas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirirem o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

Com tais afirmações, não se desconsidera aquilo que o aluno pensa e a sua visão de mundo, mas destaca-se que o conhecimento empírico e espontâneo deve ser considerado como ponto de partida para o trabalho pedagógico. É de responsabilidade da escola não permitir que o aluno permaneça no mesmo nível (compreensão e visão de mundo) de quando iniciou o processo de aprendizagem, pois a sua prática social precisa ser compreendida e reelaborada pela via do conhecimento do real.

O trabalho pedagógico deve fundamentar-se no compromisso de que a escola deve levar seus alunos para além do senso comum e chegar ao conhecimento mais elaborado sobre a realidade. Isso é garantir o acesso ao conhecimento.

Ao professor, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico, cabe o papel de mediador, ou seja, de desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos alunos. A estes cabe o esforço teórico-prático dessa apropriação. O conceito de mediação relaciona-se à idéia de interação e, na prática pedagógica, a construção de significados articula as experiências do aluno e do professor, bem como os procedimentos e recursos materiais e discursivos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o processo pedagógico não deve restringir-se à organização de um ambiente estimulador, no qual o aluno tem um papel central e o professor é mero coadjuvante, nem tampouco constituir-se como um cansativo exercício discursivo e abstrato do professor para alunos apáticos. O fato de tornar as aulas mais ativas e interessantes para os alunos, não garante, por si só, uma pedagogia mais conseqüente. É preciso que o professor domine consistentemente os

⁵ Não estamos nos referindo aos aspectos religiosos, mas à produção da cultura nas suas expressões literárias, artísticas e filosóficas.

fundamentos explicativos dos objetos de conhecimento, inclusive os fundamentos da própria prática pedagógica e, apoiado neste domínio, consiga viabilizar o método e as estratégias mais pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem e que melhor promovam a participação ativa dos alunos (KLEIN, s.d., p.15).

Portanto, tomar trabalho como princípio educativo implica - através do conhecimento - possibilitar a compreensão das contradições da sociedade capitalista, seus processos de exclusão e exploração das relações de trabalho e instrumentalizar o sujeito para agir de forma consciente sobre sua prática social no sentido de cumprir e fazer cumprir seus direitos.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO – proposta pedagógica curricular, plano de trabalho docente e plano de ação da escola

Planejar o ensino é algo muito amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino. A organização do trabalho pedagógico na escola pública envolve, então, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, do qual decorrem a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Trabalho Docente e o Plano de Ação da Escola, todos regulamentados pelo Regimento Escolar.

Com o entendimento de que o trabalho docente deve ser repensado constantemente, no sentido de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes, expostas pelo processo de ensino/aprendizagem/avaliação, há que se ter garantido, na Hora-Atividade, o espaço para que os docentes possam se reunir e discutir o próprio trabalho, problematizando-o, como uma forma de aperfeiçoamento. A Hora-Atividade é o período reservado para a formação dos docentes, por meio da realização de estudos, planejamento, elaboração dos meios para melhoria da aprendizagem. O trabalho coletivo deve ser priorizado, também, nas demais reuniões pedagógicas, previamente planejadas, de modo a possibilitar a construção de uma prática pedagógica que, envolvendo professores, direção, equipe pedagógica e agentes educacionais, aponte para uma mesma direção, ou seja, um ensino de qualidade.

O pedagogo responde pela mediação, organização, integração e articulação do trabalho pedagógico. A Equipe pedagógica deve garantir a efetivação de um projeto de escola que cumpra com sua função política, pedagógica e social. Portanto, o pedagogo deverá dar suporte teórico-metodológico ao trabalho docente com relação aos aspectos da prática pedagógica que ocorre nos estabelecimentos de ensino.

GESTÃO ESCOLAR

Nas duas últimas décadas, no Estado do Paraná, muito se falou, discutiu, escreveu, ouviu sobre a gestão democrática, embora com diferentes enfoques no seu papel, efetivação e importância.

Na década de 90, a gestão escolar ideal era aquela que se aproximava do princípio da “qualidade total”. Este mesmo discurso era aplicado e difundido nas empresas brasileiras em processo de adequação ao novo momento do capitalismo internacional, ou seja, diminuir custos com pessoal, matéria prima, encargos trabalhistas e, por outro lado, aumentar a produção, comprar mais máquinas, contratar menos trabalhadores, entre outros.

Nas escolas públicas de todo o Brasil, este discurso foi amplamente divulgado pelo governo federal e implementado através dos governos estaduais e prefeitos por meio de materiais e formações em serviço, tendo como foco a transmissão desta visão aos diretores das unidades de ensino, pois o diretor era considerado o “gerente” da escola e, com isso, o “diretor líder” deveria resolver todos os problemas de infraestrutura, financeiros e pedagógicos.

Naquele contexto, ocorreram movimentos de resistência por parte de muitos diretores, professores e equipes pedagógicas, pois o Estado, ao assumir esta ideologia da terceirização da escola pública pelo próprio público, se desresponsabilizava pelos problemas das escolas, porém, premiava os diretores/gestores que conseguiam melhorar a empresa/escola, sem considerar as condições sociais de cada comunidade atendida.

Contrapondo-se à visão empresarial da escola pública, na segunda metade da primeira década do século XXI, a Secretaria de Estado da Educação retomou algumas discussões e propostas que estavam esquecidas e fez a defesa de que o Estado deveria reassumir sua função perante a educação pública. Uma das iniciativas do Estado foi a realização de concurso público para contratação de professores, pedagogos e funcionários.

Segundo Paro (2008) a especificidade da Gestão Escolar só pode dar-se pela oposição à administração escolar capitalista, pois, em termos políticos, o que possa haver de próprio, de específico, numa Gestão Escolar voltada à transformação social, tem de ser necessariamente antagônico ao modo de administrar da empresa, visto que tal modo de administrar serve a propósitos conservadores e elitistas.

O Conselho Escolar, como instância máxima de decisão da escola e na escola, é incentivado e

fortalecido nas escolas públicas estaduais. Isto se dá no processo de composição do Conselho através da eleição direta de todos representantes dos diferentes segmentos, respeitando o princípio da representatividade e da proporcionalidade. Com isso, o Conselho Escolar passa a ter legitimidade para deliberar, fiscalizar, avaliar e ser consultado pela comunidade escolar.

Porém, ainda há muito que se avançar na efetividade dos Conselhos Escolares e isso passa, sobretudo, pela concepção de gestão do diretor e da participação da comunidade escolar. Por outro lado, e aos poucos, o Conselho Escolar começa a ser valorizado por algumas direções, pois assumiu-se o desafio de democratizar as decisões da escola pública. Assim, o Conselho Escolar permanece como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõem e se mantêm como objeto constante de reivindicação daqueles que não se contentam com as relações heteronômicas e com as desigualdades de direitos vigentes na instituição de ensino.

Nesta mesma linha de ação, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários passa a ter uma preocupação para além do caráter arrecadador de taxas, junto à população para garantir a manutenção da escola, diante da insuficiência de recursos que lhe endereçavam os poderes públicos.

Além disso, é necessária a constituição e a efetivação de Grêmios Estudantis, em todas as escolas no Estado do Paraná, pois esta deve se constituir em uma política de incentivo a gestão democrática por parte do Estado. Nessa perspectiva, é preciso situar a fundamental participação dos alunos no debate político, social, financeiro e pedagógico da escola. Portanto, tomar o Grêmios Estudantil como política de valorização e incentivo à gestão democrática vai ao encontro de duas conquistas históricas: a formação de Grêmios Estudantis em todas as escolas públicas estaduais e a participação efetiva de seus alunos nos processos de tomada de decisões da escola.

Sabe-se que a visão fragmentada da escola pública ainda perdura em muitas unidades de ensino, e um dos motivos é que sua implementação surge pela imposição da LDBEN e não por ser uma necessidade da escola e uma defesa de seu coletivo. Projetos são inseridos na escola por diferentes entidades externas e internas e sequer são discutidos na coletividade, ou seja, os membros do Conselho Escolar não são consultados e, quando o são, tomam as decisões por si mesmos e não levam a pauta para seus pares. Assim, quando o diretor, ou mesmo Conselho Escolar, tomam todas as decisões sem representatividade corre-se o risco de desconsiderar todo um período de luta pela democratização do ensino público no país.

Com isso, segundo Paro (2008), a Administração Escolar transformadora, deve atender e ter como centro e base as especificidades do ato educacional, opondo-se firmemente ao modelo empresarial, capitalista e conservador imposto pela classe dominante. Assim, o desejo que deve mover a coletividade escolar é o de fazer com que as classes menos favorecidas tomem consciência política e absorvam o conhecimento historicamente acumulado, para que, assim, se entendam também como classes transformadoras, como agentes da história e não como meros espectadores.

Entende-se, assim, que a participação e incentivo a esses segmentos de gestão é algo que precisa ser construído a cada dia dentro das escolas públicas. Por isso, é necessário estar constantemente revendo os principais documentos das escolas, repensando o papel de cada um na construção de uma coletividade, independente de ser professor, diretor, funcionário, aluno, pai ou pedagogo. Compartilhamos a significativa consideração de Spósito (2002), para a qual é preciso fazer da educação um serviço público, ou seja, transformá-lo a partir do eixo central da *res publica*, e não dos interesses privados, patrimoniais, clientelistas ou meramente corporativistas.

Portanto, o papel do diretor, dos professores, alunos, agentes educacionais, equipe pedagógica e pais ou responsáveis é fortalecer o trabalho coletivo no intuito de organizar uma escola voltada ao processo de ensino aprendizagem e combater, a cada dia, dentro e fora da escola, a visão fragmentada de escola e sociedade.

Um conceito a que Paulo Freire (2006) deu a máxima importância, e que nem sempre é abordado pelos teóricos, é o de coerência. Para ele, não é possível adotar diretrizes pedagógicas de modo conseqüente sem que elas orientem a prática, até em seus aspectos mais corriqueiros. "As qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos", escreveu o educador. "Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância?" Você, professor, tem a preocupação de agir na escola de acordo com os princípios em que acredita? E costuma analisar as próprias atitudes sob esse ponto de vista? Você, Agente Educacional, tem a preocupação de agir na escola de acordo com os princípios em que acredita? E costuma analisar as próprias atitudes sob esse ponto de vista?

AVALIAÇÃO, DADOS EDUCACIONAIS E CONSELHO DE CLASSE

Haja vista as produções já desenvolvidas acerca da avaliação pela SEED, além da vasta bibliografia utilizada no programa de formação continuada promovido ao longo destas gestões, neste momento, é

necessário retomar alguns fundamentos disponíveis em textos já encaminhados à escola. Os recortes destes fundamentos têm também por objetivo destacar o papel dos critérios de avaliação para subsidiar o acompanhamento da aprendizagem, bem como a produção dos resultados do aluno conferidos em termos de nota.

É necessário, porém, retomar rapidamente as bases conceituais sobre a avaliação. Ao se defender uma concepção de avaliação diagnóstica, somativa, processual, qualitativa e formativa, (definida também pela legislação vigente - Del 07/99) a escola está assumindo um compromisso de ir para além de momentos pontuais de avaliação, tais quais semana de prova, simulados, recuperação apenas de instrumentos, entre outros. Ocorre que, muitas vezes, ao se discutir avaliação, discute-se nota e não o que ela deveria expressar, ou seja, o que se ensinou e o que se aprendeu. É o ensino-aprendizagem em seus condicionantes que deve pautar a avaliação na escola.

A relação entre o dito, o pretendido e o feito deve ser guiada pela coerência entre a concepção de avaliação expressa no PPP, a efetivação do processo de ensino aprendizagem e a definição adequada dos critérios de avaliação.

A nota deveria, em tese, expressar esses critérios, pelos quais a avaliação é processual e não pontual, ou seja, a avaliação processual tem, antes de tudo, o objetivo de diagnosticar o que se aprendeu ou não para, enfim, proceder a retomada dos conteúdos, a recuperação de estudos e, conseqüentemente, a reavaliação. As notas não são o fim último, o fim é a aprendizagem. Compor nota, portanto, é uma responsabilidade do professor, sobre a qual está toda uma compreensão da concepção de avaliação, de ensino-aprendizagem, bem como da própria educação.⁶

Quando se fala em critérios de avaliação tem-se que ter claro que eles se expressam em duas dimensões de um mesmo processo:

1 – O critério de avaliação definido e acompanhado pelo coletivo escolar, preferencialmente no conselho de classe, com o objetivo de respaldar as discussões e as tomadas de decisões ante o acompanhamento da aprendizagem e o resultado final.

A este respeito, destaca-se o conteúdo do texto encaminhado às escolas em fevereiro de 2010, em decorrência dos questionamentos veiculados na mídia, sobre os critérios de avaliação e o Conselho de Classe:

Quem define estes critérios [...] é o próprio estabelecimento de ensino através dos profissionais que nele atuam. Vale pontuar que, na perspectiva da concepção de educação voltada para a escola pública, estes critérios devem ser não somente respaldados na legislação, como definidos coletivamente num processo democrático. Há, também, a necessidade de salientar que o processo de tomada de decisões do coletivo que ocorre na escola, especialmente no que se refere ao resultado final que avalia o desempenho processual do aluno, é definido no Conselho de Classe. Contudo, este Conselho não se resume ao diretor, equipe pedagógica e professor da disciplina. Sua legitimidade está vinculada às decisões tomadas em reunião própria com a direção, equipe pedagógica e os professores. Conselhos de Classe como um espaço asseguradamente coletivo, [...] não pode [o conselho de classe] se reduzir a uma discussão meritocrática, comportamentalista e quantitativa. Deve ser concebido como um momento de discussão coletiva e de articulação de ações e encaminhamentos visando reavaliar não somente a aprendizagem do aluno, como também toda a organização do trabalho pedagógico. Portanto, cabe discutir em Conselho de Classe não a aprovação ou reprovação do aluno como se fosse resultado de um processo educativo fragmentado.

2 - O critério de avaliação definido pelos professores em suas disciplinas no processo de construção da proposta pedagógica curricular e no plano de trabalho docente. A este respeito cabe novamente o destaque do recorte do mesmo documento supracitado.

O acompanhamento do ensino-aprendizagem [deve ser] realizado a partir da definição dos critérios de cada disciplina, os quais expressam a intencionalidade do trabalho do professor. Portanto, os critérios da disciplina estão voltados para o conteúdo. [...] Os critérios das disciplinas são, contudo, definidos a partir dos critérios de avaliação dos estabelecimentos de ensino propostos no Conselho de Classe, que, por sua vez, são referendados pelo Conselho Escolar e expressos no Regimento Escolar.

Os critérios de avaliação do conteúdo, ou seja, da disciplina são decorrentes da intencionalidade do trabalho de cada professor em relação aos seus objetivos e aos seus conteúdos e, portanto, ao seu plano de trabalho docente. Logo, esses critérios são definidos pelo professor da série e da disciplina. Isto não significa, de forma alguma, que não devam ser discutidos, também, coletivamente com o objetivo de estabelecer uma relação interdisciplinar. A definição do que são estes critérios já foi também explicitada em documento postado na página da CGE⁷:

⁶ Documento produzido pela CGE/SUED encaminhado aos Núcleos Regionais em fevereiro de 2010. "SOBRE CONSELHO DE CLASSE, CRITÉRIOS E ACOMPANHAMENTO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: o papel da SEED, dos estabelecimentos de ensino e orientações legais".

⁷ SEED/SUED/CGE. O que são Critérios de avaliação? Disponível em

Os critérios decorrem dos conteúdos, isto é, uma vez selecionados os conteúdos essenciais que serão sistematizados, cabe ao professor definir os critérios que serão utilizados para avaliar o conhecimento do aluno. Para tanto, eles devem ser pensados no momento da elaboração do plano de trabalho docente e devem acompanhar a prática pedagógica desde os conceitos e os conteúdos que serão trabalhados até a forma (metodologia) e o momento em que forem valorados (peso) pelo respectivo sistema de avaliação. Os critérios, neste sentido, também são a via para se acompanhar o processo de aprendizagem”, devem servir de base para o julgamento do nível de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, do ensino do professor. Portanto, o estabelecimento de critérios tem por finalidade auxiliar a prática pedagógica do professor, posto que é necessário uma constante apreciação do processo de ensino/aprendizagem”.(BATISTA, 2008) [...] Portanto, critério de avaliação não é instrumento. Teatros, seminários, apresentação individual ou em equipe, produção escrita, podem ser, não apenas encaminhamentos metodológicos, como instrumentos de avaliação. Critérios também não são os pesos.[...] Os critérios subsidiarão a valoração em forma de pesos a partir da intenção que se tinha em trabalhar algum determinado conteúdo desta ou daquela forma, bem como, trata-se da expectativa de aprendizagem sobre o conteúdo trabalhado.

Portanto, quanto aos critérios gerais definidos pelo estabelecimento de ensino no conselho escolar, presentes no PPP e legitimados no Regimento Escolar, eles devem ser pensados sobre alguns questionamentos⁸:

1 – O aluno apresenta dificuldades conceituais muito significativas que o impossibilitem de acompanhar a série seguinte? (Que diagnósticos foram feitos? Estão registrados? Que encaminhamentos foram realizados? Houve retomada no plano de trabalho docente? Houve retorno para os pais/responsáveis e para os alunos? Que avanços foram obtidos ou não?)

2 – O aluno apresenta dificuldades cognitivas significativas que o impossibilitem de acompanhar a série seguinte (dificuldades, distúrbios, transtornos, necessidades educacionais especiais...)? (Que diagnósticos foram feitos (pedagógicos, psicológicos, psicopedagógicos, neurológicos...)? Os casos foram discutidos no conselho de classe anual? Que orientações foram dadas? Há registros? Que ações foram realizadas? Houve adaptações curriculares? Que avanços foram obtidos?)

3 – O aluno em questão não obteve nota para aprovação, pois não entregou avaliações nem realizou atividades? (Houve registros individuais na pasta do aluno? E a partir dos conselhos anteriores, que encaminhamentos foram feitos? Que critérios de avaliação foram usados? Que instrumentos foram utilizados? Os pais foram comunicados? Que medidas foram tomadas? Que avanços foram ou não obtidos? Em que sentido isto interferiu na não aprendizagem e, neste sentido, impossibilita ou não no acompanhamento da série seguinte?) Cumpre ainda, destacar que: Todos os critérios devem ter como único foco a aprendizagem. A participação, atitude e comportamento não são critérios e sim possíveis determinantes sobre ela.

Lembramos que para a análise e interpretação de dados educacionais, tais como os resultados do IDEB, cada estabelecimento deve ter ciência dos dados do seu município e da sua escola, disponibilizados pelo

INEP no endereço:
http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6&Itemid=6.

Além disso, existem aspectos fundamentais a serem considerados:

- a forma como a escola se situa ao comparar seus resultados com os do município, do estado e do país;
- se a escola atingiu a meta do IDEB para 2009;
- o que pode ser observado quanto ao crescimento/ estabilidade/ queda do IDEB, da taxa de aprovação e das médias de desempenho da Prova Brasil;
- identificar quais indicadores foram responsáveis pelo aumento/queda do IDEB;
- considerar as ações da escola para a melhoria do processo ensino-aprendizagem ao longo desses anos, e se esses resultados foram coerentes com o proposto;
- as intervenções pedagógicas que podem ser impulsionadas, tendo em vista o PPP da escola;
- as ações previstas e seu cronograma de execução.

http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/criterios_avaliacao.pdf

⁸Documento encaminhado aos Núcleos regionais em 2009 “Orientações para encerramento do ano letivo: o papel do pedagogo na mediação do conselho de classe”.

	Taxa de aprovação			Prova Brasil/ SAEB						IDEB			Meta do IDEB		
				Matem			L. Port								
Ano	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
Brasil	76,3	78,7	80,5	232,87	241,63	242,86	226,6	229,96	239,73	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	3,8
Paraná	75,7	82,3	82,6	238,13	252,13	250,74	223,1	235,72	246,23	3,3	4	4,1	3,3	3,5	3,8
Município															
Escola															

CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Além da discussão entre o que se ensina e o que se aprende, o trabalho pedagógico também vem sendo debatido em torno da forma como esta relação se manifesta. Portanto, além de passar pela compreensão do currículo, passa pela concepção de ensino-aprendizagem.

Aprender e ensinar são processos inseparáveis. Isto acontece porque o ato de ensinar “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995, p.17). Este processo se efetiva quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários a sua formação e a sua humanização.

Nada mais democrático que ensinar com o compromisso que haja a aprendizagem por parte de todos os alunos. Contudo, a forma, o tempo e o entorno pelo qual se aprende, por parte dos sujeitos, são diferentes. Isso deve ser considerado. Não se trata de negligenciar o que deve ser ensinado em nome das dificuldades do sujeito, deve-se, sim, modificar as formas de mediação para que ele de fato aprenda. É a preocupação da escola com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existentes que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos (...) o grande desafio dos educadores é estabelecer uma proposta de ensino que reconheça e valorize práticas culturais de tais sujeitos sem perder de vista o conhecimento historicamente produzido, que constitui patrimônio de todos (SEED/PR, 2005).

Para Vygotsky (1995) “a aprendizagem é um processo histórico, fruto de uma relação mediada e possibilita um processo interno, ativo e interpessoal.” O conhecimento é, portanto, fruto de uma relação mediada entre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o objeto do conhecimento. Os processos de produção do conhecimento permitem, ao aluno, sair do papel de passividade e fazer parte dessa relação, através do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem⁹.

Esta defesa da dimensão política da educação, da indissociabilidade entre o ensino e aprendizagem, entre o fazer e o pensar, do movimento dialético¹⁰ de apropriação do conhecimento que possibilite compreender o real em suas contradições, são algumas das muitas defesas da abordagem histórico-cultural.

INCLUSÃO EDUCACIONAL

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento necessário para a ação e transformação da e na escola. Para tanto, deve promover a ação coletiva voltada para a inclusão e diversidade, possibilitando assim a formação de pessoas críticas capazes de mobilizarem-se na sociedade de forma a garantir o reconhecimento de sua cidadania.

A elaboração de um PPP inclusivo deve assegurar educação escolar que propicie respostas educacionais a todos os alunos inclusive àqueles que apresentam Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, atendidos pela Educação Especial. O aluno com necessidades educacionais especiais deve ser inserido, preferencialmente, na escola regular com currículo adaptado para atender às suas necessidades individuais e as necessidades gerais da classe. A rede regular de ensino deve prever a rede de apoio à inclusão, no espaço físico da escola ou em espaços o mais próximos possível da mesma, onde o aluno receba o atendimento educacional especializado (AEE) sempre que necessário.

As Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial (até então Escolas Especiais) devem contemplar em seu PPP uma estruturação adequada para responder as necessidades intensas e persistentes de alunos que apresentem quadros de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou múltiplas deficiências com deficiência intelectual associada, com altas especificidades e que requerem atendimentos intensos e contínuos, muitas vezes individualizados.

⁹ Ver texto SFORNI.

¹⁰ Ver nota 2.

DIVERSIDADE

A SEED, desde 2007, instituiu o Departamento da Diversidade que discute e define as políticas para o atendimento a todos os sujeitos que, historicamente, encontravam-se excluídos do processo de escolarização e/ou da pauta das políticas educacionais. Destacamos, aqui, as populações do campo, faxinalenses, agricultores familiares, trabalhadores rurais temporários, quilombolas, acampados, assentados, ribeirinhos, ilhéus, negras e negros, povos indígenas, jovens, adultos e idosos não alfabetizados, pessoas lésbicas, gays, travestis e transexuais. Bem como, assumiu a continuidade das discussões etnicorraciais.

Segundo dados do IDEB/2009, observa-se a elevação no índice de matrícula nas escolas públicas do Paraná, no entanto, ao se analisarem os dados de evasão escolar (com percentuais reduzidos, mas com significativo número absoluto) percebe-se o grande desafio de incluir a todos. Nessa perspectiva, assumimos o compromisso político e social de garantir a todas e todos o direito ao acesso à escolarização e ao saber sistematizado historicamente.

Na análise dos dados das pesquisas educacionais, observaremos que são (ou continuam sendo) esses os sujeitos historicamente excluídos do processo educacional. Identificaremos que são, em sua maioria, populações e segmentos sociais ora mencionados, sejam eles pertencentes a campo ou ao meio urbano, tal como a população negra que, embora tenha uma história de luta e resistência nos movimentos sociais, ainda apresenta significativas desigualdades em relação à população branca, entre outros casos.

Entendemos que é no PPP da escola que essas questões devam estar presentes, devendo ser pautadas e debatidas. Para isso, faz-se necessário que a escola identifique e reconheça os diferentes sujeitos (educadores e educandos) e os condicionantes sociais que determinam o sucesso ou o fracasso escolar, de forma que possa criar mecanismos de enfrentamento aos diversos preconceitos existentes e para que possa garantir o direito ao acesso e a permanência com qualidade no processo educacional.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

As tecnologias de informação e comunicação presentes nesta sociedade vêm assumindo um duplo papel: funcional – a tecnologia como ferramenta, instrumento, função e normativo – a tecnologia determinando modelos para as relações sociais.

O papel funcional das tecnologias oscila entre a versão otimista de transformação da sociedade, que afirma o mundo sem fronteiras, a rapidez nas trocas de informação, entre outras, e a versão pessimista de controle social e político, onde o cidadão passa a ser vigiado e perde sua privacidade. Nas duas versões é possível identificar a mesma ideologia: a técnica determina o mundo e as relações humanas.

De forma complementar, o papel normativo das tecnologias está definido pelas regras do mercado econômico, a partir da ideologia do mercado e sua evolução se dá a partir da transformação das mídias de massa, mais generalistas, para mídias telemáticas (imagens no computador), mais individualizadas. Surge, assim, da conjunção dessas ideologias, o conceito de “sociedade da informação” cuja doutrina, sustentada pela lógica das técnicas, induz à crença de que o crescimento econômico da “sociedade da informação” seguramente gera oportunidades sociais.

Para se contrapor a esta lógica das técnicas, é necessário um constante processo de reflexão crítica sobre o papel das tecnologias de informação e comunicação nesta sociedade, restabelecendo uma lógica social e cultural, onde as técnicas de informação e comunicação, desenvolvidas para atender aos interesses do capital, passam a ser o principal canal de interação social para disseminar, fortalecer e ressignificar as experiências culturais e os movimentos sociais.

O acesso às tecnologias de informação e comunicação amplia as transformações sociais e desencadeia uma série de mudanças na forma como se constrói o conhecimento. Frente a este cenário de desenvolvimento tecnológico que vem provocando mudanças nas relações sociais, a educação tem procurado construir novas estratégias pedagógicas elaboradas sob a influência do uso dos novos recursos tecnológicos, resultando em práticas que promovam o currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional. A extensão do uso desses recursos tecnológicos na educação, além de se constituir como uma prática libertadora, uma vez que contribui para inclusão digital, também busca levar os agentes do currículo a se apropriarem criticamente dessas tecnologias, de modo que descubram as possibilidades que elas oferecem no incremento das práticas educacionais.

O tema referente ao uso das tecnologias de informação e comunicação é relevante e merece ser considerado por todos aqueles que movimentam o currículo dentro da escola. Esse pensamento não pode e não deve ser desvinculado do pensamento curricular, isto é, do pensamento pedagógico quando este se detém na consideração das práticas educacionais.

Mais do que ferramentas e aparatos que podem “animar” e/ou ilustrar a apresentação de conteúdos, o uso das mídias *web*, televisiva e impressa mobiliza e oportuniza novas formas de ver, ler e escrever o mundo. Contudo, é importante que essas ferramentas tecnológicas estejam aliadas a um procedimento de

reflexão crítica que potencialize o pensamento sobre as práticas pedagógicas.

Na esfera de um currículo público, a inserção de novos recursos tecnológicos é capaz de criar condições para que frutifiquem valores educacionais tais como o do entendimento crítico, o da colaboração, o da cooperação, o da curiosidade que leva ao saber, e, por fim, os valores éticos de uma cidadania participativa se contrapondo aos pensamentos e práticas totalizantes, que defendem receitas únicas. A inserção de novos recursos tecnológicos encurta as distâncias, promove novas práticas sociais, aproxima dentro do mesmo currículo as esferas político-administrativas das salas de aula; aproxima as salas de aula entre si, dentro da escola e entre as escolas, numa atividade de interação solidária com vistas tanto à apropriação do conhecimento quanto à criação de novos saberes.

Não se trata de tomar “as tecnologias” como os sujeitos das práticas, como se “as tecnologias” pudessem estabelecer a mediação entre o aluno e o conhecimento, mas, sim, considerar “as tecnologias” como impulsionadoras e potencializadoras destas práticas. Os artefatos tecnológicos, ao aproximarem os sujeitos do currículo numa relação dialógica, quer em torno do conhecimento, quer em torno da reflexão acerca de uma obra de arte, por exemplo, criam as condições para a própria prática dialógica em que se constitui o sujeito. Vale dizer, recursos tecnológicos não são os sujeitos das relações dentro do currículo, mas permitem que os sujeitos se façam ao possibilitar estas relações.

Dada a relevância do tema, torna-se necessário estimular um pensamento contínuo sobre essas práticas, a fim de que todos os agentes envolvidos sejam capazes de se posicionar de uma maneira crítica e criativa, com a necessária clareza na hora de fazer as escolhas que conduzirão as suas práticas.

As tecnologias de informação e comunicação representam não somente meios que contribuem com a democratização do conhecimento na escola, como também instrumentos de informação que ampliam o acesso às políticas e programas, junto à comunidade escolar. As tecnologias disponíveis nos espaços escolares, em ambientes educativos, nos laboratórios de ciências e de informática, nas salas de aula possibilitam, além da formação docente, na perspectiva do sujeito epistêmico, que produz o conhecimento no âmbito das práticas pedagógicas, também o aprimoramento da prática docente. Revelam-se, aqui, os necessários materiais pedagógicos e recursos didáticos encaminhados para as escolas, a fim de restabelecer propostas de aprendizagem. É o caso dos conteúdos digitais, das televisões multimídia, dos livros didáticos e paradidáticos, dos computadores e estações de trabalho, dos jogos e materiais didáticos para uso nas atividades formativas da escola.

Considerando a organização do trabalho pedagógico na escola, entre as possíveis temáticas a serem consideradas nesse processo de reflexão sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação, destacam-se: o papel de mediação do professor na aprendizagem; o processo de interação e colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem; as mídias impressas e televisivas presentes na escola e a pesquisa escolar na internet.

ATIVIDADES INTEGRADORAS DO CURRÍCULO

Há de se destacar, a partir do que foi produzido pelas escolas na Semana Pedagógica de fevereiro de 2010, duas reflexões que permearam a discussão de alguns estabelecimentos de ensino: a) o papel dos conteúdos universais no currículo e, b) a integração das atividades curriculares.

Acerca destes “temas”, é importante lembrar que ambos fazem referência à forma de se conceber os conteúdos escolares no currículo. Ao se explicitar a função social da escola e, neste sentido, da educação básica, fica claro o contexto pelo qual se produziu e se produz o conhecimento. Ele é fruto da interação intencional dos homens que, conforme descrito no tópico “Trabalho, educação e função social da escola”, pelo trabalho produzem linguagem, crenças, cultura, conhecimento e, neste sentido, história. A intenção de se mediar este conhecimento na escola expressa a concepção de educação que se manifesta, por sua vez, no currículo. A questão a se refletir é: que conhecimento? Para quem e para quê? São questionamentos já indicados no texto I da presente Semana Pedagógica.

Esse conhecimento, no currículo, pode e tem sido ser abordado, em diferentes momentos da história da educação brasileira, por diferentes vias, como por exemplo, a partir de projetos de aprendizagem, complexos temáticos, temas geradores, conteúdos estruturantes, ou mesmo, por uma lista de competências a serem desenvolvidas. Cada uma destas formas de organização do currículo expressa uma intencionalidade e, portanto, uma concepção de educação e de escola.

A discussão que cabe é: em que medida esta organização do currículo irá fragmentar, secundarizar ou pulverizar o conteúdo, ou, por outro lado, em que medida poderá permitir uma relação maior entre as disciplinas, articulando os conhecimentos entre si sem, de forma alguma, secundarizá-los? Esta última forma de perceber o currículo se manifesta na abordagem interdisciplinar que constitui o currículo por disciplinas. Isto implica dizer, conforme já abordado no texto I, que o conteúdo é a via de acesso ao conhecimento e se organiza a partir de suas áreas de referência que sistematizam os conteúdos históricos, científicos, culturais, filosóficos artísticos, ou seja, conteúdos universais que devem ser socializados para todos.

Esta reflexão fundamenta, também, as atividades curriculares que complementam o currículo, pela via do Programa Viva Escola, por exemplo. Esse Programa se constitui em complementação curricular. Isto

significa dizer que, como o tempo de aprendizagem de tais conteúdos é diferente entre os alunos, haja vista o referencial conceitual real dos mesmos para aprender, bem como suas condições concretas - sejam elas subjetivas ou objetivas (sem jamais sonegar conhecimento em nome das dificuldades de aprendizagem) - a forma de se trabalhar um ou outro conteúdo das disciplinas pode variar em outro tempo ou outro espaço. O que isto significa? Segundo a Resolução nº 3683/2008, o Programa Viva Escola assume como política pública as Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular, contempladas na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) relativas aos possíveis recortes do conteúdo disciplinar. Isso implica numa seleção de atividades organizadas em núcleos de conhecimentos que venham ao encontro do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com o objetivo de: a) dar condições para que os profissionais da educação, os alunos da Rede Pública Estadual e a comunidade escolar desenvolvam diferentes atividades pedagógicas no contraturno, no estabelecimento de ensino ao qual estão vinculados; b) viabilizar o acesso, a permanência e a participação dos alunos da Rede Pública Estadual em atividades pedagógicas de seu interesse, oferecidas pelo estabelecimento de ensino onde estão vinculados; c) possibilitar maior integração na comunidade escolar ao realizar Atividades Pedagógicas de Complementação Curricular, de modo a promover a interação entre alunos, professores e comunidade (Instrução nº 010/2009 – SUED/SEED).

Portanto, quando a escola opta por propor uma atividade de complementação curricular no contra turno, o faz tomando como referência o currículo, os conteúdos propostos para a disciplina, o plano de trabalho docente e uma avaliação sobre as necessidades de seus alunos.

Ao se analisar que conteúdos devem, ainda, ser trabalhados de forma mais ampliada e metodologicamente diferente, a escola pode, então, propor atividades complementares com este fim. É, portanto, a defesa pelo conteúdo escolar como via de acesso ao conhecimento e a emancipação do sujeito que move a organização do currículo da escola pública e, por consequência, de todas as atividades curriculares nela propostas.

DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

Discutir os Desafios Contemporâneos na escola pública, hoje, envolve uma compreensão de currículo e das políticas e documentos oficiais divulgados nas reformas da década de 1990, no Brasil, os quais apontam a educação como redentora dos problemas sociais e econômicos. Tal contexto nos revela dois caminhos como necessários: um, na reestruturação produtiva e o segundo, é reflexo desta reestruturação no desenvolvimento social, cultural, político, econômico, ambiental. No currículo escolar, esta demanda aparece como superação da “rigidez tradicional das disciplinas” para a resolução de situações-problema das mais diversas naturezas como opção inovadora. Sendo assim, ao discutir os Desafios Sociais Contemporâneos na escola, devemos ter clareza de que a intencionalidade de seu surgimento é a responsabilização da escola, no sentido de se organizar para reparar males das novas configurações do capital (inclusão, sustentabilidade, cidadania, meio ambiente, etc).

Portanto, numa perspectiva progressista, esta discussão não pode se reduzir à legitimização da lógica capitalista

se o desenvolvimento econômico impulsiona a produção e com isso a poluição ambiental, a escola poderia então transversalizar seu conteúdo com o tema meio ambiente ou mesmo realizar projetos com o fim de preservação ambiental; se a sociedade é excludente, a escola poderia trabalhar com valores como ética, cidadania, solidariedade humana, respeito e pluralidade cultural; se a competitividade econômica exclui milhares de pessoas do processo produtivo e da vida social, a escola poderia desenvolver competências e habilidades genéricas que pudessem em tese capacitar o indivíduo para o mercado ou para a vida; se o desenvolvimento tecnológico trouxe consigo a era da informação ou do conhecimento, o papel da escola prescindiria tanto do conteúdo a ser ensinado como do próprio mediador desse processo (SEED/PR, 2008, s/p).

Se estas demandas forem colocadas na escola em formato de “projeto” ou “tema transversal”, descolado de um projeto de sociedade, de escola e de aluno, numa visão utilitária e pontual, será uma opção de fragmentação do próprio ato de ensinar, privilegiando a construção individual e a-histórica do conhecimento (DUARTE, 2001) e negação de sua totalidade, além da própria função social da escola: apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Neste sentido, a discussão dos desafios educacionais contemporâneos na escola não passará de uma cortina de fumaça que escamoteia para o entendimento das condições concretas da sociedade capitalista.

Além da dificuldade do resgate da função social da escola, temos acompanhado a incompreensão do papel do conteúdo, que tem sido contemporaneamente substituído por discursos. Porém, cabe ressaltar que

é somente a partir da compreensão do conteúdo em sua totalidade e a partir do necessário movimento dialético, que as questões apontadas como “demandas” podem e devem ser discutidas. Para tal, a primeira reflexão ou suporte necessário, seria pensar em que medida estas demandas podem ou não passar pelo currículo e, neste sentido, convergem com a intencionalidade da escola, permitindo ou não a formação crítica dos sujeitos (SEED, 2008, s/p).

Desse modo, “se o conhecimento não supera o senso comum não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores [...] por se aproximarem de sua realidade mas o mantém subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Esta educação é conservadora” (RAMOS, 2003 p. 11). Portanto, não cabe aqui uma defesa da teoria em si mesma, mas a defesa de que a consciência dos sujeitos se dá pela práxis, a qual não pode ser entendida como soma de partes fragmentadas, dadas pela teoria e pela prática, mas como condição, numa perspectiva de totalidade. É necessário pontuar ainda que alguns dos Desafios Educacionais Contemporâneos inseridos na escola e nas políticas educacionais, hoje são marcos legais, que têm seus princípios e história determinados pela cobrança da sociedade civil organizada e, mais pontualmente, dos movimentos sociais – entre outros. Sendo assim, tais leis e lutas históricas e coletivas da humanidade não serão negadas pela escola, mas são chamadas ao currículo quando fazem parte da totalidade de um conteúdo nele presente, portanto, fazendo parte do recorte do conteúdo e como necessidade para explicação de fatos sociais, seja por questões da violência, das relações étnico-raciais, da educação ambiental, do uso indevido de drogas ou dos Direitos Humanos.¹¹

Referências:

BALZER, M., CARVALHO, P. e FANK, E. **Educação e Ideologia**: quando a pseudoneutralidade expressa uma opção pela naturalização das desigualdades. II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA “Os Desafios Contemporâneos para a Educação Brasileira e os Processos de Regulação”. Campinas, SP: Unicamp, 2009

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola. Brasília: MEC, SEB, 2004.

DUARTE, Ana C. Soares; FANK, Elisane; TAQUES, Mariana F.; LEUTZ, Marilda A.; CARVALHO, Paulla H.S. **O papel do pedagogo na gestão e suas possibilidades de mediação do currículo**. Curitiba: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – PUC-PR (Anais), 2009, p. 3169- 3181.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n. 44, abr.1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 jul. 2010. doi: 10.1590/S0101-32621998000100008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KLEIN, L.R. **ALFABETIZAÇÃO: quem tem medo de ensinar?** 2ª ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, M. N. **O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho da ciência e da cultura**. Exposição na sessão especial na reunião anual da ANPED realizada em Poços de Caldas, período de 07 a 11/10/2003.

RIGON, A.J.; ASBAHR, F.S.F.; MORETTI, V.D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M.O. (org). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

SANTOMÉ, J.T. O conceito de disciplina. In: SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ARTMED, 1998, p. 55-80.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. In: **Revista da Ande**, São Paulo, nº9, p. 27-28, 1985.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

¹¹ OS DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS E OS CONTEÚDOS ESCOLARES: REFLEXOS NA ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR E A ESPECIFICIDADE DA ESCOLA PÚBLICA. (Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=44>)

SEED/PR. **Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do Projeto Político-Pedagógico.** Curitiba, SEED/DEEIN, 2005.

SEED/PR. **Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da Proposta Pedagógica Curricular e a especificidade da escola pública.** Texto elaborado e organizado por Ana Carolina Soares Duarte, Elisane Fank e Paulla Helena Silva de Carvalho, da Coordenação de Gestão Escolar CGE/SEED para a Semana Pedagógica Descentralizada nas escolas/julho de 2008.

SEED/PR. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade.** Araraquara: JM Editora, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In. BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 45-56.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: 1995.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Vol. 28 nº 101. Campinas, sept./dec. 2007.

TEXTO III - INSTRUÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

INSTRUÇÃO Nº 006 / 2010 - SUED/SEED

A **Superintendente de Estado da Educação**, no uso de suas atribuições e considerando:

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96;
- a Lei Complementar 07/77 – Estatuto do Magistério;
- a Deliberação nº 14/99 – CEE;
- a Deliberação nº 16/99 – CEE;
- as Diretrizes Curriculares Estaduais;
- e a necessidade de orientar os Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual na construção do Projeto Político-Pedagógico, emite a presente

INSTRUÇÃO

I. Quanto à concepção de Projeto Político Pedagógico

1. O Projeto Político-Pedagógico expressa a autonomia e a identidade do estabelecimento de ensino sendo esta amparada pelas legislações vigentes, pelas necessidades históricas da escola pública e pelos direitos garantidos constitucionalmente a toda população.

2. O Projeto Político-Pedagógico se constitui nos fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais das práticas pedagógicas à luz da função precípua da escola pública como via de acesso ao conhecimento.

3. O Projeto Político-Pedagógico expressa os princípios que fundamentam e organizam toda a prática pedagógica através das quais são subsidiadas as decisões, a condução das ações, dos programas desenvolvidos no estabelecimento de ensino, os impactos destes sobre o processo de ensino aprendizagem, bem como a análise dos seus resultados.

4. O Projeto Político-Pedagógico se constrói a partir da identificação e do registro da memória histórica que permite ao estabelecimento de ensino planejar ações a curto, médio e longo prazo, de forma a subsidiar e avaliar a prática pedagógica.

II. Quanto à legalidade e legitimidade do Projeto Político-Pedagógico

1. A elaboração do Projeto Pedagógico, da Proposta Pedagógica ou Proposta Curricular está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, nos seus artigos 13, 14 e 15.

2. O Projeto Político-Pedagógico deverá ser discutido, aprovado e acompanhado em sua efetivação pelo Conselho Escolar, conforme previsto no artigo 6º, § 1º da Deliberação N° 16/99 – CEE.

3. O Projeto Político-Pedagógico em seus encaminhamentos, fundamentos e princípios deve ser legitimado pelo Regimento Escolar, o qual, da mesma forma, deve ser construído e definido coletivamente e aprovado pelo Conselho Escolar;

III. Quanto à elaboração do Projeto Político-Pedagógico

1. O Projeto Político-Pedagógico, em consonância com o princípio da gestão democrática, deverá ser construído de forma coletiva, isto é com a participação de toda a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos, pais ou responsáveis, diretor e professores pedagogos, de acordo com o firmado no artigo 2º da Deliberação N.14/99 – CEE e no artigo 4º da Deliberação N.16/99 – CEE.

2. Cabe ao diretor da unidade escolar, juntamente com a equipe pedagógica do estabelecimento de ensino, coordenar a elaboração e acompanhar a implementação do Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente e aprovado pelo Conselho Escolar.

3. O Projeto Político-Pedagógico deverá ser elaborado a partir do mapeamento de todas as condições concretas do estabelecimento de ensino e da comunidade escolar: diagnóstico da comunidade e do perfil sócio econômico.

IV. Quanto aos elementos do Projeto Político Pedagógico

1. O Projeto Político-Pedagógico deve expressar o movimento da prática pedagógica, de forma dinâmica e não fragmentada, contudo para efeitos apenas didáticos, pode ser organizado através de elementos conceituais (os fundamentos), situacionais (diagnóstico) e operacionais (planejamento):

Identificação: localização, aspectos históricos, caracterização do atendimento, situação administrativa e geográfica, suas condições físicas, materiais e de recursos humanos, aspectos quantitativos e qualitativos; porte, regime escolar: classificação, reclassificação, promoção; progressão parcial, quantidade de profissionais em cada setor, quantidade de alunos, localização do estabelecimento de ensino, características da comunidade escolar, corpo docente, corpo discente, perfil sócio econômico da comunidade escolar, organização da entidade escolar como um todo

O diagnóstico do estabelecimento de ensino (Marco Situacional): Possibilidades e necessidades de avanços da prática pedagógica; identificação dos problemas relativos à gestão escolar, à aprendizagem, à participação dos pais, à formação inicial, ao atendimento da formação continuada dos profissionais da educação, à organização do tempo e do espaço, aos índices de aproveitamento escolar, à relação entre os profissionais da escola e discentes, aos equipamentos físicos e pedagógicos, aos critérios de organização das turmas, ao acompanhamento e realização da hora atividade e outros.

Princípios didático-pedagógicos (Marco Conceitual): concepção de educação, de homem, de mundo, de sociedade, de cultura, de gestão, de currículo, de conhecimento, de tecnologia, de ensino-aprendizagem, de avaliação, de cidadania, de tempo, de espaço e de formação continuada.

Planejamento de ações da escola (Marco Operacional): define linhas de ação e reorganização do trabalho pedagógico escolar, a curto, médio e longo prazo, na perspectiva pedagógica, administrativa e político-social, à luz de todos os elementos da prática pedagógica.

2. A elaboração do Plano de Ação do estabelecimento de ensino, coordenada pelo diretor e estabelecido em Conselho Escolar deverá estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico.

V. Quanto à Proposta Pedagógica Curricular como parte integrante do Projeto Político- Pedagógico

1. A Proposta Pedagógica Curricular, parte integrante do Projeto Político-Pedagógico, se constitui em um documento que fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento no currículo. Nela se expressam

os fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina da Matriz Curricular, bem como os conteúdos de ensino nela dispostos de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais, por níveis e modalidades.

2. A Proposta Pedagógica Curricular deve ser constituída pelos seguintes elementos, de acordo com os níveis e modalidades ofertados pelo estabelecimento de ensino:

- Matriz Curricular específica e a indicação da área ou fase de estudos a que se destina;
- forma de organização do conhecimento no currículo: disciplinas curriculares, conteúdos de ensino;
- fundamentos teórico-metodológicos, práticas avaliativas e critérios gerais de avaliação;
- atividades escolares em geral e as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas durante o tempo e espaço escolar;
- Calendário Escolar.

3. A Proposta Pedagógica Curricular bem como as Diretrizes Curriculares Estaduais são subsídios para a elaboração do Plano de Trabalho Docente, que representa a operacionalização do que foi planejado no Projeto Político-Pedagógico.

VI . Elaboração do Plano de Trabalho Docente

1. O Plano de Trabalho Docente é a expressão da Proposta Pedagógica Curricular, a qual, por sua vez, expressa o Projeto Político-Pedagógico.

2. O Plano de Trabalho Docente é a representação escrita do planejamento do professor, ele contempla o recorte do conteúdo selecionado para um dado período (bimestral, trimestral ou semestral), concernente ao Sistema de Avaliação do estabelecimento de ensino.

3. O Plano de Trabalho Docente se constitui nos conteúdos de ensino, na justificativa ou objetivos dos conteúdos previstos (intencionalidade), nos encaminhamentos metodológicos e nos critérios e instrumentos de avaliação.

VII . Quanto à periodicidade

1. O Projeto Político-Pedagógico dos estabelecimentos de ensino deve ser revisto anualmente face ao planejamento periódico das ações e tomadas de decisões coletivas no âmbito da escola.

VIII . Quanto à Publicização do Projeto Político-Pedagógico

1. Cabe ao estabelecimento de ensino publicizá-lo, de forma impressa e de forma digital no site de cada unidade escolar.

2. Cabe aos estabelecimentos de ensino disponibilizarem as edições do Projeto Político-Pedagógico, organizadas historicamente a fim de subsidiar as sucessivas reavaliações da prática pedagógica e conseqüentemente sua revisão.

Curitiba, 27 de julho de 2010.

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação