



GOVERNO DO
PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO
DA SEMANA PEDAGÓGICA
FEVEREIRO/2009

ESTUDOS PARA DISCUSSÃO SOBRE CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO
E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

04, 05 e 06/02/2009

Coordenação:

Superintendência da Educação (SUED)

Realização:

Diretoria de Políticas e Programas Educacionais

Diretoria de Tecnologia Educacional

Departamento de Educação Básica

Departamento da Diversidade

Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

Departamento de Educação e Trabalho

Curitiba
2009

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
SEMANA PEDAGÓGICA 2009**

Caros trabalhadores e trabalhadoras em educação

Iniciamos mais um ano letivo com nossa primeira atividade de formação continuada, nos dias 4, 5 e 6 de fevereiro: a **Semana Pedagógica**, que se caracteriza como uma atividade descentralizada, pois ocorre simultaneamente em todas as escolas da rede e envolve todos os seus trabalhadores.

Devido à sua abrangência e significado pedagógico, é um evento de suma importância para a educação pública estadual e, por isso, chamamos a todos e todas para participar dos trabalhos com seriedade e compromisso com a qualidade da educação.

Para conferir mais agilidade a este processo e garantir o envolvimento de todos os profissionais da escola nos dias de formação continuada, deixaremos a agenda dos dias **2 e 3** para que as escolas organizem-se livremente para realizar seu planejamento anual, incluindo, por exemplo, atividades como: avaliar e compartilhar as ações em que está inserida referentes aos Programas Viva a Escola, Mais Educação, PDE Escola; discussão do Regimento Escolar; revisões e/ou atualizações do Projeto Político-Pedagógico; Plano de Ação da Escola, entre outras.

Os dias **4, 5 e 6** ficarão reservados para os trabalhos coletivos direcionados pela Secretaria de Educação. Nestes momentos, todo o coletivo dos profissionais das escolas deverá reunir-se para analisar e discutir uma série de questões, à luz dos textos disponibilizados pela SEED.

A Semana Pedagógica descentralizada que ocorreu no mês de julho de 2008 teve como tema os desafios educacionais contemporâneos e o currículo escolar. O objetivo central era discutir a concepção e a organização do currículo, refletindo sobre a função social da escola pública e os processos de secundarização do seu papel. Nessa perspectiva, o documento, elaborado especialmente para o mencionado evento, denominado “Os Desafios Educacionais Contemporâneos e os Conteúdos Escolares: Reflexos na Organização da Proposta Pedagógica Curricular e a Especificidade da Escola Pública”, procurou situar o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos Temas Transversais, da Pedagogia de Projetos e, sobretudo, das políticas curriculares de 1990 na minimização do acesso ao conhecimento, ou seja, ao conteúdo propriamente dito.

Para tanto, o citado documento trouxe reflexões sobre o papel do currículo diante do conteúdo escolar e dos desafios que se põem no dia-a-dia do professor – as questões sociais, econômicas, políticas, as manifestações culturais, étnicas, as quais devem ser mediadas, bem como, respeitadas e consideradas sem que tais demandas secundarizem o papel do conhecimento escolar. Assim, a SEED, mais uma vez, pondera a opção pela Pedagogia de Projetos, pelas perspectivas multiculturalistas de currículo e expressamente se posiciona contra os PCNs e seu foco no desenvolvimento de competências e habilidades, fundamentado na visão de que a escola deve preparar o aluno para o mercado de trabalho.

A este respeito, o **texto 1** tem por objetivo levar para as escolas estaduais do Paraná o retorno das principais reflexões que estas fizeram na Semana Pedagógica de julho de 2008. Entendemos que tal retorno é importante pois propicia que se faça uma análise dos avanços conceituais e, também, operacionais, compreendendo a ação praxica da escola, o planejamento de suas ações e o plano de trabalho do professor. Da mesma forma, o texto 2 contribui para o fortalecimento da compreensão acerca das razões de nossa opção por um currículo disciplinar, além de reforçar a importância e, ao mesmo tempo, subsidiar a elaboração, do Plano de Trabalho Docente.

A sistematização das produções encaminhadas a partir da Semana Pedagógica de 2008 indicam a possibilidade de trazer, para este atual momento de formação, reflexões sobre o que já avançamos em termos da compreensão do currículo e o que ainda precisamos avançar, no sentido de uma concepção de educação claramente voltada ao atendimento das necessidades da escola pública e da sociedade paranaense como um todo.

Cabe salientar que, mais uma vez, todos os profissionais da escola (professores, equipes diretivas, pedagógicas e de funcionários) participarão conjuntamente dos trabalhos da Semana

Pedagógica nos dias 4 e 5 de fevereiro. Cremos que o envolvimento de todos os profissionais é fundamental para a consolidação da gestão democrática da escola, a qual, por sua vez, exige que o conjunto dos profissionais da educação participe, de forma qualificada, das decisões colegiadas. No dia 6 de fevereiro, os funcionários receberão um roteiro específico de discussão, no qual, entre outras questões, está em pauta o recém implementado Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Funcionários da Educação Básica. Já os professores deverão se concentrar na elaboração do Plano de Trabalho Docente, atividade esta, que contará com o envolvimento e mediação das equipes pedagógicas.

Concluo, parabenizando a todos e todas pelo destaque que a educação pública do Paraná tem tido no cenário educacional brasileiro. Reafirmo o compromisso da SEED com uma educação pública de qualidade em todos os níveis e modalidades e desejo que 2009 seja mais um ano de superação dos desafios que ainda se apresentam em nossa caminhada.

Bom trabalho a todos e a todas!

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação

ORIENTAÇÕES GERAIS

O presente material compreende o Roteiro Geral das discussões que devem fundamentar a Semana Pedagógica de fevereiro de 2009. Trata-se da continuidade dos estudos de 2008 no que se refere à concepção de currículo que sustenta as políticas da SEED, tendo em vista as necessidades da escola pública.

Nesta perspectiva, seguem as seguintes orientações:

- Cabe ao NRE reunir, com antecedência, a direção e equipe pedagógica para orientação e distribuição do material encaminhado pela SUED.
- Cabe às equipes pedagógicas das escolas, juntamente com a direção escolar, organizar o tempo, bem como a metodologia de discussão dos textos e atividades.
- **Conforme o processo de organização da Semana Pedagógica, são destinadas vagas para convidados externos e alunos, as quais compreendem, respectivamente, o total de 10% e 1% do número total dos participantes por NRE. Neste sentido, sugere-se que sejam convidados representantes do Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantil.**
- Os roteiros 1 e 2 sugeridos, respectivamente, para os dias 04 e 05 de fevereiro, propõem discussões para os funcionários, professores, equipe pedagógica e diretores. Para o trabalho com estes roteiros, a escola deverá ter em mãos o texto da Semana Pedagógica de julho de 2008, bem como a produção realizada a partir dele. Também é fundamental dispor do Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Regimento Escolar. Vale ressaltar que, caso a escola decida ou opte organizar-se em grupos, os mesmos deverão ser constituídos por representantes de todos os segmentos que participarão da Semana Pedagógica.
- O roteiro 3, sugerido para o dia 06 de fevereiro, propõe discussões específicas para os professores, equipe pedagógica e diretores.
- O roteiro 4, sugerido para o dia 06 de fevereiro, é exclusivo para discussão e reflexão dos funcionários acerca do trabalho que desenvolvem no âmbito escolar. Os mesmos deverão estar de posse do Plano de Cargos e Salários e Anexo para a discussão do trabalho.
- A carga horária total para os participantes da Semana Pedagógica é de 24 horas, distribuídas em 08 horas diárias, conforme a organização da escola, para os dias 04, 05 e 06/02.
- Nos dias de formação continuada, a escola ficará em expediente interno, sem atendimento ao público, para garantir a participação dos funcionários nas discussões.
- As questões não estão aqui encaminhadas por níveis e modalidades, haja vista a opção em se trabalhar o todo da escola, dirimindo as possíveis fragmentações.
- Cabe aos NRE indicar às escolas de sua jurisdição a data de entrega das atividades dos roteiros 1 e 4 a fim de que os mesmos possam efetivar a sistematização.
- Em seguida, o NRE deverá encaminhar à Coordenação de Gestão Escolar (CGE) a síntese das questões do roteiro 1, realizada pela equipe pedagógica do NRE. A sistematização consiste em uma análise do NRE realizada a partir da leitura das produções das escolas, ilustrada por exemplos de compreensões da escola acerca das concepções presentes nos exemplos 1 e 2, a partir das categorias. Também deverá encaminhar as produções de todas as escolas e a sistematização do NRE em um único CD por NRE (não é necessário encaminhar versão impressa das produções das

escolas), até 13/04/2009.

- Os principais apontamentos das escolas, do roteiro 4, deverão ser sistematizados pelo NRE, a partir do quadro de categorias de análise e das questões indicadas, seguindo o formato das atividades deste roteiro, específico dos funcionários. Em seguida, deverá encaminhar a sistematização à Coordenação de Formação dos Agentes Educacionais – CFAE (Sede Boqueirão, sala 301), até o dia 13/04/2009, juntamente com as produções de todas as escolas, em um único CD por NRE (não é necessário encaminhar versão impressa das produções das escolas).
- 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 os professores das disciplinas.
- As Escolas de Educação Especial conveniadas deverão realizar as atividades propostas na própria escola, respeitando datas, carga horária e roteiro de atividades, enviados pela SEED. Todos os professores e funcionários da escola deverão participar das atividades, a equipe técnica (psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros) poderá participar desde que cumpra a carga horária proposta.
- Os professores do programa de Educação nas Unidades Socioeducativas – PROEDUSE - deverão participar das atividades propostas nos Centros de Socioeducação onde estão supridos.
- Os professores que atuam no serviço da Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, município de Curitiba, formarão um único grupo para participar das atividades propostas para a Semana Pedagógica, cabendo ao responsável pelo SAREH, no NRE/CTBA, providenciar o local. Em relação aos NRE de Maringá e Londrina, cabe ao coordenador do SAREH indicar o local onde os professores participarão das atividades propostas para a Semana Pedagógica.
- Em relação à inscrição e registro de frequência, observar as seguintes orientações da Coordenação de Formação Continuada:

Cabe ao Núcleo Regional de Educação - NRE

- inscrever no Sistema de Capacitação da Educação – SICAPE, somente os participantes das escolas conveniadas;
 - registrar no SICAPE a ausência dos participantes das escolas conveniadas;
 - encaminhar em uma única remessa, a Coordenação de Formação Continuada – CFC, os Relatórios de Ausentes de **todas** as escolas jurisdicionadas ao NRE até dia 20/02/2009;
- Atenção:** o Sistema para Inscrição dos participantes e Registro de Frequência ficará disponível até o dia 12/02/2009.

Cabe à Escola

- preencher com antecedência (no 1º dia) o Controle de Frequência com nome, RG, CPF de cada profissional da educação atuante no estabelecimento, que estará participando no mesmo (diretor, professor, equipe pedagógica e funcionários);
recolher o Controle de Frequência assinado por período pelos participantes da escola, anotar ou carimbar falta onde não houver assinatura;
finalizar o Controle de Frequência após o término do evento (dia 06/02), inutilizando os espaços em branco se houver;

IMPORTANTE: O Controle de Frequência deverá ser assinado e carimbado pela direção, no campo específico, atestando a frequência dos participantes;

- preencher em 2 vias a Relação de Ausentes:

a 1ª via desta Relação de Ausentes deverá ser anexada ao Controle de Frequência que permanecerá no estabelecimento, em arquivo, após o respectivo Registro;

a 2ª via desta Relação de Ausentes deverá ser enviado ao NRE, até 12/02/2009, que procederá a entrega à CFC/SEED;

inscrever os participantes de sua escola, que constam no Controle de Frequência, no sistema de capacitação (SICAPE), após a realização do evento, conforme orientações do manual (Registro de Frequência Descentralizado) disponível no endereço <http://www.diaadia.pr.gov.br/cfc/>

Problemas relativos à senha do SICAPE entrar em contato com a CFC/SEED 41-32782247/Fax 32782245

- registrar a ausência do participante na data e período relativo à falta, seguindo as orientações do manual (Registro de Frequência Descentralizado);

Atenção: o Sistema para Inscrição dos participantes e Registro de Frequência ficará disponível até o dia 12/02/2009.

Cabe ao Profissional

- optar pela participação **integral no evento** em um único estabelecimento de atuação, independente de sua carga horária ;

assinar o Controle de Frequência adotando a mesma assinatura em todos os períodos;

LEMBRETES

Em cumprimento à Instrução nº 03/2004:

- **terá direito à certificação o participante que obtiver 100% de frequência;**
- **faltas** poderão ser justificadas, porém não serão abonadas, uma vez que a carga horária deste evento é de 24 horas (o limite de carga horária para abono é de 2h20minutos).
- o modelo do Controle de Frequência e Relação de Ausentes será encaminhado via notes.

ORGANIZAÇÃO DA SEMANA PEDAGÓGICA

A Semana Pedagógica de 2009 tem como objetivo a retomada das discussões de 2008 no que se refere à compreensão das políticas curriculares da SEED na gestão 2003-2006 e 2006-2010. O objetivo, neste momento, é oferecer às escolas a sistematização das produções dos departamentos e coordenações da SEED as quais possam, de forma mais específica, subsidiar os profissionais da educação no seu fazer pedagógico em sala de aula, bem como nos demais espaços escolares, tomando como referência as compreensões curriculares já indicadas pela escola a partir das produções de 2008.

A Coordenação de Gestão Escolar, a partir das contribuições dos Núcleos Regionais de Educação, realizou a leitura das produções de todas as escolas, buscando sistematizar algumas compreensões acerca da concepção de currículo que sustenta as necessidades da escola pública e, por isso, das políticas curriculares da SEED. O retorno dessas produções serviram como ponto de partida para a organização do Roteiro que segue no sentido de fundamentar a prática pedagógica da escola.

O primeiro dia de formação continuada (04/02) tem como objetivo reforçar a opção pela concepção de currículo que fundamenta a SEED na perspectiva do fortalecimento da escola pública. Para isto, seguem dois textos para leitura e discussão. O texto 1 implica no retorno e sistematização das produções das escolas na Semana Pedagógica de julho de 2008, com vistas a proporcionar uma análise dos avanços históricos conquistados pelas escolas públicas do Paraná em relação às políticas curriculares conservadoras, que se configuraram no cenário nacional de 1990. O texto 2 corrobora com estas conquistas e indica a opção curricular para a Educação Básica do Estado do Paraná no sentido do currículo disciplinar.

A estes dois textos segue um conjunto de atividades que se constituem num quadro conceitual, o qual possibilita à escola fazer uma análise comparativa das concepções curriculares que permeiam as discussões em torno do currículo. Para este fim, as atividades se organizam a partir de dois exemplos de concepção e organização curricular.

O segundo dia tem como objetivo oferecer, de forma mais sistematizada, aos educadores, as produções da SEED, no que se refere às discussões curriculares, com o objetivo de subsidiar o trabalho desenvolvido na escola.

Para tanto, cada departamento elaborou um texto de apresentação¹, um conjunto de referenciais teóricos, disponibilizados em arquivo no laboratório de informática de cada escola, bem como um conjunto de endereços eletrônicos (links) que contém materiais e produções curriculares da SEED, os quais poderão ser acessados neste momento e nas horas atividades. Todo este material servirá de suporte aos professores, equipes pedagógicas e funcionários na elaboração do Plano de Trabalho Docente e no fazer pedagógico da organização escolar na elaboração do Plano de Trabalho Docente.

Neste sentido, para os professores, o terceiro dia destina-se especialmente à elaboração do Plano de Trabalho Docente, o qual deverá ser mediado pela equipe pedagógica das escolas. Com o objetivo de orientar este trabalho, segue um breve texto que sistematiza os elementos do Plano de Trabalho Docente, já discutidos pelos professores e equipes pedagógicas nos encontros do DEB Itinerante.

O trabalho dos funcionários no terceiro dia é de leitura, reflexão e ação, para que a escola se torne um espaço mais aberto e mais democrático, na discussão pedagógica e administrativa, com a participação de todos na organização do trabalho escolar e na efetivação do Plano de Cargos e Salários.

Assim sendo, a SEED entende que esta Semana Pedagógica oportunizará uma maior aproximação entre as questões conceituais que fundamentam a prática pedagógica com as políticas curriculares estaduais, defendendo a idéia de que o Plano de Trabalho Docente expressa uma determinada concepção de currículo e, por sua vez, de educação e de sociedade.

1 A DITEC – Diretoria de Tecnologias da SEED encaminhou um vídeo dos programas desenvolvidos por esta diretoria.

Texto 1
CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DISCIPLINAR: LIMITES E AVANÇOS
DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ²

Desde 2004, de forma mais sistematizada, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) se propôs a desenvolver um conjunto de ações voltadas para as práticas curriculares. O foco principal estava em promover a construção de novas diretrizes curriculares que se contrapusessem aos Parâmetros Curriculares Nacionais e, necessariamente, promovessem a formação continuada dos professores na perspectiva do sujeito epistêmico, ou seja, aquele que produz seu próprio conhecimento.³

A idéia da construção de novas diretrizes curriculares estava pautada, sobretudo, na intenção de superar os descaminhos de “uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades (PARANÁ, SEED/SUED 2004).”⁴

Assim, a SEED, logo de início, definiu um programa de reformulação curricular que tinha como pressuposto contrapor os referenciais nacionais daquele momento histórico, os quais se consubstanciavam em uma concepção de educação que atrelava a escola pública às necessidades do mercado, expressada nos PCNs. Ao fazer isto, a SEED objetivou articular a construção de novos referenciais curriculares à formação docente:

[...] com otimismo é possível vislumbrar a instalação de um processo de formação continuada que acrescente e supere a formação inicial do profissional (a qual precisa ser constantemente revista) para dar conta da prática escolar. Tal projeto no entender da SEED, deve levar em conta a construção histórica que os sujeitos envolvidos nas práticas educativas foram construindo ao longo dos anos, com ou sem o apoio de uma política educacional para tal. É tarefa do Estado e especificidade da SEED a indicação das diretrizes curriculares que sustentam o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades. Esta tarefa deve estar permeada por princípios democráticos que possibilite a garantia de uma escola de qualidade, que seja universal, pública e gratuita. Por outro lado, **é fundamental uma compreensão de que os profissionais docentes são os nossos maiores e melhores protagonistas da reformulação curricular. Os professores em sua prática na escola tornam-se sujeitos epistêmicos, capazes de refletir, analisar e propor as indicações mais apropriadas para o processo de ensino e de aprendizagem (PARANÁ, SEED, SUED, 2003) grifo nosso.**

Os movimentos nesse sentido foram muitos. Dentre eles, simpósios, reuniões técnicas, grupos de estudos, produção de Folhas⁵, construção do Livro Didático Público e, em especial, as próprias Semanas Pedagógicas descentralizadas, as quais, sobretudo, visaram à disseminação das políticas curriculares do Estado. Além desses movimentos, voltados especificamente à formação docente, outras ações da SEED tinham em vista contemplar a participação de toda a comunidade escolar sob a perspectiva da gestão democrática, envolvendo, de forma mais sistemática, os funcionários nas discussões voltadas à organização do currículo e às práticas pedagógicas, entendendo que o espaço escolar e, por consequência, o processo de ensino e aprendizagem, não se resumem inteiramente no espaço da sala de aula.

Hoje, ainda temos duas necessidades:

2 Texto produzido pela Coordenação de Gestão Escolar - 2008.

3 Ressalta-se que, ao tratar de sujeitos epistêmicos, não estamos remetendo à concepção construtivista de ensino e aprendizagem. Este termo foi adotado pela superintendente da educação, no início da gestão, como a principal premissa de proposição das políticas que se constroem sobre a reformulação curricular. Segundo este pressuposto, uma vez parte da construção das diretrizes curriculares nacionais, o professor estará efetivando sua formação continuada. Implica na compreensão do sujeito que tem sua práxis na mão – um sujeito da ação capaz de pensar.

4 PARANÁ, SEED/SUED. Reformulação Curricular nas Escolas Públicas do Paraná, documento produzido enviado às escolas em 2004.

5 O Projeto Folhas visa a produção de material didático pelos professores da rede estadual de ensino, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem o currículo da educação básica no Paraná.

- 1) perceber em que medida as compreensões curriculares, por parte das escolas, tendo em vista o processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), contribuíram para o fortalecimento da concepção de currículo defendida pela escola pública e pela SEED;
- 2) participar do movimento de construção de um currículo nacional, por iniciativa do Ministério da Educação e Desporto (MEC)⁶, no qual o Paraná, assim como os demais estados, tem como premissa levar suas contribuições, resultado de um movimento contraditório de idas e vindas na construção de novos referenciais curriculares, mas, sem dúvida, de muitos avanços.

A opção pelo conteúdo escolar foi um dos maiores avanços de compreensão por parte das escolas. O início do processo de construção das DCEs tornou explícita a transversalização das disciplinas a partir dos PCNs e, por conseqüência, a secundarização do conteúdo. Atualmente, demonstra-se que a grande maioria das escolas ressalta a importância em se tomar o conteúdo como a via de acesso ao conhecimento. Isto significa dizer que a opção pelo currículo disciplinar ficou, de certa forma, clara em muitas escolas, contrariando a posição anterior de transversalização e minimização do conteúdo.

Optar pelo conteúdo, na perspectiva do currículo disciplinar, significa destacar que o trabalho com os temas transversais e a pedagogia de projetos não dá conta de garantir o acesso ao conhecimento de forma sistematizada, uma vez que prioriza o processo de “aprender a aprender” em detrimento do ensino, descaracterizando a função social da escola pública.

Assim sendo, a partir do texto da Semana Pedagógica – julho 2008, e do movimento de construção das DCEs, as sistematizações feitas pelas escolas revelaram avanços em relação às políticas curriculares de 1990, expressadas pela Pedagogia de Projetos e a política de competências e habilidades.

Quando indagadas sobre sua função social, muitas escolas indicaram que a educação escolar não é neutra, que ela traz consigo uma intenção política e social. Assim, em certa medida, os educadores sinalizam para as possibilidades de um fazer crítico, colocando a escola como um dos caminhos indispensáveis à transformação social. Apesar das muitas contradições, a escola também é destacada como a mediadora do conhecimento na formação do sujeito e do currículo críticos.

Nessa perspectiva, algumas escolas situam *“um currículo que resulte em seleção de conteúdos essenciais, numa formação política de consciência de classe para a busca da construção da sociedade... a que sonhamos (justa, mais igualitária, solidária)”* (citação da sistematização da Semana Pedagógica – Julho 2008 - de escola da rede estadual de ensino).

A Pedagogia Histórico-Crítica também aparece como fundamento na mediação do conhecimento escolar, *“propondo-se a resgatar a importância dos conteúdos e a ressaltar a função básica da escola, a transmissão do saber sistematizado, do conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos os estudantes”* (citação da sistematização da Semana Pedagógica – Julho 2008, de escola da rede estadual de ensino). Nesse sentido, as contribuições apontaram que a educação se expressa num *“processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o qual é condição para emancipação da pessoa humana”* (citação da sistematização da Semana Pedagógica – Julho 2008, de escola da rede estadual de ensino).

Cumprido destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica foi uma tendência em educação que marcou o Brasil na década de 80, a partir da redemocratização nacional. Hoje, em termos de currículo, mais do que indicar uma tendência em educação, os princípios que sustentam as necessidades da escola pública do Paraná estão apoiados numa concepção progressista, sustentada na teoria crítica de currículo.

As muitas produções mediadas pelas políticas curriculares da SEED já permitem afirmar que as perspectivas construtivistas adotadas pelos PCNs são insuficientes para possibilitar que a escola pública cumpra sua função social. Em nome do “aprender a aprender” as políticas curriculares nacionais da década de 90 desfizeram o papel do professor como o mediador do saber, retomando a compreensão do professor como mero facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Esta política não somente secundarizou o papel do professor, como também

⁶ O Projeto Currículo em Movimento, do MEC, objetiva a mobilização e articulação nacional em torno da construção de uma proposta curricular nacional, compreendendo o currículo como construção coletiva da escola que parte de uma base nacional comum.

relativizou o conhecimento, valorizando apenas o processo de construção do conhecimento em detrimento do conteúdo escolar. Além desta ressalva, destaca-se a questão de se trabalhar os conhecimentos de forma pontual, individual e pragmática⁷ descolada de sua totalidade, conforme já expunha o texto da Semana Pedagógica de julho:

Deste modo, tratar os conteúdos curriculares em sua totalidade, significa compreendê-los como síntese de múltiplos fatos e determinações, como um todo estruturado, marcado pela disciplinaridade didática. Tratar os conteúdos em sua dimensão prática é compreender que a atividade educativa é uma ação verdadeiramente humana e que requer consciência de uma finalidade em face à realidade, por meio dos conteúdos, impossibilitando o tratamento evasivo e fenomênico destes (...) Na opção por um currículo que trabalha com a totalidade de conhecimento historicamente produzido pela humanidade, citada acima, automaticamente há a renúncia ao enfoque individualista e, portanto, fragmentado e superficial de tratamento ao conhecimento (PARANÁ, SEED, SUED, 2008).

Enfim, as produções curriculares até aqui realizadas nos permitem indicar que alguns pontos podem ser consensuados entre os departamentos e coordenações como políticas curriculares da SEED que, em primeira instância, buscam ir ao encontro das necessidades da escola pública e não do mercado de trabalho. Dentre estes possíveis consensos, destacam-se:

- 1 - a necessidade de superação da visão mercadológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, em nome de desenvolver competências e habilidades, responsabiliza o indivíduo pelas questões sociais e econômicas do país, bem como retiram da escola o elemento que lhe é imprescindível: o conteúdo;
- 2 - a superação da Pedagogia de Projetos, que responsabiliza a escola em dar conta dos problemas ambientais, sociais e culturais, a qual é pontual e insuficiente para possibilitar o acesso ao conhecimento de forma organizada e sistematizada;
- 3 - a opção pelo currículo disciplinar, que busca garantir a especificidade do conhecimento, a partir de cada disciplina, com o cuidado em trabalhá-lo em suas múltiplas determinações e relações que são históricas, sociais, culturais e políticas.

A análise realizada a partir das produções das escolas, na Semana Pedagógica de julho de 2008, nos levou a perceber que grande parte das escolas demonstra compreensões ainda contraditórias em relação a trabalhar com o conteúdo escolar como ponto de partida do currículo. Isso verificou-se quando o tema da Semana Pedagógica pontuou a necessidade da escola em abordar os Desafios Educacionais Contemporâneos.

Nesse momento foi possível perceber que, embora as discussões oferecidas pelo texto tenham indicado, de alguma forma, a necessidade de se resguardar a especificidade da escola pública, as escolas acabam assumindo para si o papel de dar conta do desenvolvimento de valores, projetos, temas, os quais, em alguma medida, secundarizam o seu papel. Percebe-se que parte disto decorre do impacto dos PCNs que, em seus temas transversais, imputaram à escola a responsabilidade de “resolver” os problemas sociais e econômicos no âmbito do currículo.

Este impacto também se traduz na ansia da escola em continuar a trabalhar com textos e vídeos de auto-estima e motivação. De certa forma, as políticas mercadológicas de 90 responsabilizaram o professor por todos os resultados e projeções mundiais em termos de educação. Os próprios discursos oficiais nos diziam que a falta de motivação e metodologias inadequadas, por parte do professor, eram os aspectos que propiciavam a má qualidade em educação do país. Hoje, sabemos que as muitas produções em torno de motivação, grande parte de cunho mercadológico, serviam de “cortina de fumaça” para encobrir os reais problemas. Contudo, o relato de algumas escolas evidencia que nas suas tentativas de avanço, a motivação e a busca de auto-estima ainda aparecem como via para melhorar ou viabilizar o ânimo do docente.

Entretanto há escolas, tal como ressalta o texto da Semana Pedagógica, as quais indicam, de forma muito clara, que *“os desafios educacionais contemporâneos podem e devem ser discutidos como expressões históricas, políticas e econômicas, tornando-se parte do conteúdo e da proposta pedagógica curricular”* (citação da sistematização da Semana Pedagógica – Julho 2008 - de escola da rede estadual de ensino). Nesta perspectiva, existem destaques de que é preciso *“garantir ao sujeito concreto acesso ao conhecimento, à cultura, à formação como*

⁷ O trabalho com o conteúdo de forma pragmática é combatido na medida em que compreendemos o conteúdo para além da sua utilidade e aplicabilidade imediata.

humanos". Fato este explicitado através da *"formação do cidadão crítico e participativo diante das questões do dia-a-dia"* (citação da sistematização da Semana Pedagógica – Julho 2008 - de escola da rede estadual de ensino). Da mesma forma já se percebem avanços quanto ao papel dos funcionários ao afirmar que: *"o segmento dos funcionários pode intervir na construção do currículo, participando dos Conselhos de Classe, do Planejamento, praticando a ética e a união coletiva com todos os demais segmentos da comunidade escolar."* (citação da sistematização da Semana Pedagógica – Julho 2008 - de escola da rede estadual de ensino)

Por outro lado, algumas escolas ao refletirem sobre como lidar com estes desafios, foram até mesmo levadas pelas políticas públicas a recorrerem à Pedagogia de Projetos. Outras escolas, por sua vez, destacaram que os projetos são insuficientes na mediação com o conhecimento, já que eles trazem uma visão utilitarista no currículo. Neste mesmo sentido, algumas instituições ressaltam que o conhecimento deve ser trabalhado na sua totalidade e numa perspectiva dialética e interdisciplinar, conforme o que o texto sugerido destacava: "(...) categoria totalidade - condição de compreensão do conhecimento nas suas determinações que são questões sociais, ambientais, econômicas, políticas e culturais(...)" (PARANÁ, SEED, SUED, 2008). Porém, esta posição em outras instituições também é contradita quando se vislumbra a formação para o desenvolvimento de competências a partir de temas geradores.

O que se conclui, a partir das produções das escolas na Semana Pedagógica 2008, é que as demandas impostas ou assumidas pela escola pública são muitas – formar o cidadão crítico, possibilitar a emancipação humana, dar conta de questões sociais, econômicas e culturais – as quais, muitas vezes, extrapolam a dimensão curricular.

A falta de perspectivas na própria função social da escola e das possibilidades de se lidar com os impactos das contradições sociais e da diversidade cultural são os elementos que mais suscitam a necessidade de avanço, não somente da compreensão sobre o **papel da escola - que não é de preparar mão-de-obra, não é de formar para o mercado, não é de dar conta de todos os problemas sociais e econômicos, mas é o de possibilitar que, através do conhecimento, os nossos alunos possam ter compreensão da sua condição como sujeito histórico.**

Na mesma perspectiva, o professor é aquele que estuda e que, em meio a tantas demandas, busca aprimorar-se, formar-se e capacitar-se, portanto é o sujeito que tem o domínio do saber e deve mediar este saber - oferecê-lo ao seu aluno de forma organizada e sistematizada. **É aquele que ensina.** Com certeza não ensina qualquer conteúdo apenas como via de desenvolver capacidades mentais como apregoavam os Parâmetros Curriculares Nacionais. É aquele que seleciona o recorte do conteúdo, o qual não é aleatório e sim planejado, movido por uma intenção social, política, histórica e cultural.

Ainda que não de forma universalizada, um dos maiores avanços que podemos destacar é a compreensão de que a educação tem um papel democrático importante na socialização do conhecimento como via de compreensão do mundo. A sociedade que aí está não pode ser reproduzida, não podemos nos conformar a ela de forma ingênua, com suas desigualdades e injustiças.

Cumprir destacar que, uma vez apropriada de sua função histórica e social, no sentido de ir ao encontro das necessidades dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores, na perspectiva da emancipação humana e social dos que almejam uma sociedade mais inclusiva, a própria escola tem possibilidade de se sustentar numa concepção de educação que reafirme as políticas de Estado e que estas possam consolidar-se como políticas públicas de fato.

Ainda que este texto indique para as possibilidades no âmbito do currículo, ele não se esgota em um documento teórico, uma vez que é importante ressaltar que as produções das escolas revelam a necessidade de suporte. Portanto, as ações da SEED, no âmbito das políticas públicas em 2009, têm como intenção ampliar este debate com profissionais de diversos espaços: Promotoria Pública, Conselhos Tutelares, Conselho Estadual de Direito da Criança e do Adolescente, bem como a própria Patrulha Escolar, no sentido de buscar e oferecer o suporte possível para entender as questões sociais e suas implicações no âmbito da escola. Cabe destacar que o papel da escola deve ser retomado no que se refere ao compromisso que todos temos com a democratização e socialização do saber.

Referências:

PARANÁ. Reformulação Curricular do Estado do Paraná. SEED/SUED: 2003.

PARANÁ. Os Desafios Educacionais Contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da Proposta

Texto 2

EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida *porque* a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a *práxis*, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto *aufgehoben* no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150)

1. OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles.

Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Esta concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de “uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÉSZÁROS, 2007, p. 212).

Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e as possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristan fala de impressões que, “tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo.” Em algumas dessas impressões, a idéia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, conseqüência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas □ como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).

Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na idéia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos

sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgride o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa [de currículo]. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).⁸

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e estruturam. Cada uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares⁹, a saber:

O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. (...) é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos.” (LOPES, 2002, p.151-152).

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTAN, 2000, p. 40).

O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das idéias pedagógicas da Escola Nova¹⁰, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares

⁸ Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.

⁹ Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.

¹⁰ A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. “Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 2004, p. 144).

Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como conseqüência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissoluvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas (...)" (SACRISTAN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

(...) nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas, pois considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

Tanto a concepção cientificista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos

(...) pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma idéia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico¹¹. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra

¹¹ As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.

metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à idéia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica. Esta

será uma de suas idéias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele [Gramsci] sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes idéias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p.20).

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano. Com isso, entende-se a escola como o

espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Estas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e Kepler estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p.24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que descreveria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações — o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? [o] que é o saber, [o] que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Esta relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem” (KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos,

mas também transformados pela cultura, humanizados.

Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. (...) A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O *sentido* que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido *limitado* (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, esta dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Estas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.

3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.¹²

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTAN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a idéia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas

¹² As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que

O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural¹³

13 Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

quanto aos problemas sociais contemporâneos¹⁴ e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/ aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares, são entendidas como campos do conhecimento e se identificam pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade.

A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse 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 do conhecimento.

Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade¹⁵, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

14 Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

15 A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobre tudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia" (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de antidisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos (p. 1, s/d),

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Esta argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida¹⁶ da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos (p. 2, s/d),

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as idéias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das idéias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo¹⁷, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.

Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.

Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas — os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem.

16 RAMOS, M. (s/d) "Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade".

17 Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portanto, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista¹⁸ e estruturalista¹⁹ em oposição a esse significado para as teorias críticas.

Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da educação brasileira, por muito tempo, estas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos.

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas idéias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p.95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

3 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, sempre com uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se

18 Cf. Durkheim, E. **As Regras do Método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

19 Cf. Levi Strauss, C. **Antropologia Estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.

estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho no futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA,2002/2003).

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constataam o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.

Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm a intenção de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica.
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de **avaliação** reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;

- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

4 REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. L. Introdução à filosofia da Ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/MEC. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. Educação Profissional de nível técnico. Brasília: MEC, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) Ensino médio: ciência cultura e trabalho, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. In SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura, poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do ensino médio. In FRIGOTTO, G. e CIAVATA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas** 8ª. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, Karel **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo. Sobradinho 107, 2002/2003.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) – A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 178

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. In: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.
RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, Sem data.
SACRISTAN, G. A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Potro Alegre: ArtMed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ZOTTI, Solange Aparecida http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm

ROTEIRO DE ATIVIDADES

Os exemplos que seguem abaixo expressam duas concepções diferentes de currículo. Estas concepções, por sua vez, indicaram que tanto o caminho para selecionar ou não os conteúdos, bem como a intenção desta seleção são diferentes. A opção pelo currículo disciplinar ou transdisciplinar, pelo conteúdo como ponto de partida ou tema gerador, pelo acesso ao conhecimento ou ao desenvolvimento de competências genéricas, o ato de ensinar ou de levar o aluno a aprender a aprender, revelam a via e a intenção de organização do conhecimento no currículo, que pode ou não possibilitar ao aluno o conhecimento em sua totalidade. Isto é concepção que expressa o projeto de educação, sociedade e de mundo. Com base nestas reflexões leia atentamente os dois exemplos que seguem:

EXEMPLO 1

Cadernos da Escola Guaicuru - 2000
publicação da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
www.educar.ms.gov.br

Considerações Teóricas sobre Educação

(...) Ao propormos elementos para uma proposta para o Ensino Fundamental, a primeira questão a ser enfrentada é a da concepção teórica que deverá orientar nossa prática pedagógica. A forma como agimos sempre está relacionada com uma determinada teoria ou visão de mundo e a reflexão sobre essa teoria nos permite definir melhor nossos objetivos, as estratégias e os encaminhamentos adotados. Se não temos suficiente clareza e segurança acerca dos fundamentos teóricos que nos orientam, se não paramos para refletir sobre eles, corremos o risco de agir contrariamente aos nossos objetivos.

(...) Na verdade, a interlocução entre psicologia e educação não constitui um problema dos psicólogos, mas dos educadores. E estes, quando se apóiam na psicologia, às vezes tendem a acentuar a questão de “como os alunos aprendem” e não a articulam adequadamente com outra questão igualmente importante, que é “como os professores ensinam” e “quais conteúdos devem ser ensinados”. Deste modo, observa-se que essa contribuição acaba se dissolvendo no cipoal de práticas e preconceitos já em curso, não podendo realizar todos os frutos relevantes que uma articulação entre idéias pedagógicas e psicológicas poderia produzir.

Produção da consciência: produção de conhecimento

(...) A teia que se constitui com a interação de todas essas atividades práticas denominadas realidade humana, ou, ainda, sociedade, porque é do emaranhado de todas as diversas atividades particulares, unidas por um princípio de organização social, que emerge a unidade social. Dessas atividades práticas específicas - sempre sociais, porque sempre interligadas ao movimento geral da sociedade - decorrem conhecimentos específicos, os quais, embora frutos, em última instância, da ação coletiva dos homens, são de imediato elaborados e apropriados por aqueles sujeitos que dela participam diretamente. Ou seja, embora produzidos

numa teia de relações sociais, os conhecimentos resultantes de atividades específicas não são imediatamente socializados. Para tanto, eles precisam ser elaborados em forma de teoria e disponibilizados para o conjunto da sociedade. Dizendo de outro modo, o conhecimento resultante das atividades específicas se revela em expressões teóricas nem sempre acessíveis a quem está mergulhado em uma outra atividade específica. Essas expressões teóricas constituem, neste caso, conceitos formais, científicos, de caráter universal, e sua apropriação pelos sujeitos nem sempre se efetiva sem um determinado tipo de reflexão, o qual comporta a reconstrução de processos cuja compreensão requer um conjunto de referências que estão além da atividade prática imediata do indivíduo. Daí a sistematização do conhecimento em conceitos formais de caráter universal e o processo de ensino como instrumento de divulgação desse conhecimento.

(...)

Aprender o quê? Como?

Mas, aprender o quê e como? Estas questões dizem respeito ao conteúdo e ao método de ensino, os quais não podem ser tratados isoladamente, visto que um está intimamente relacionado com o outro. O objetivo da escola é a transmissão das teorias e conceitos aceitos como verdadeiros ou mais próximos de uma explicação adequada da realidade, e que por isso, constituem-se em instrumentos para a reflexão e a ação consciente e autônoma dos sujeitos.

Entretanto, as teorias não deixam de constituir um ponto de vista sobre a realidade - ou visão de mundo - e, por isso, então até certo ponto determinadas pelas condições de classe dos seus elaboradores e daqueles que as divulgam. Deste modo, o ensino pode ser objeto de distorções ideológicas e apresentar teorias falsas ou parciais que induzem a uma determinada apreensão da realidade.

Por outro lado, o conceito nunca é dado em si, de modo que seu conteúdo pode depender do contexto em que ele se insere num universo explicativo.

Portanto, o professor deve ter cuidado de analisar detidamente as elaborações teóricas, depurando-as de possíveis conteúdos ideológicos adversos, não no sentido de se atingir uma teoria pura ou uma verdade absoluta, mas enquanto um conhecimento que possibilite uma leitura ampla e qualificada da realidade e que possa ser utilizada em favor do conjunto da humanidade, e não apenas em favor de uma determinada classe social hegemônica.

Sobre a questão do método, é importante que o professor não se deixe imobilizar por uma metodologia fixa, abstrata, com aparente validade para todas as disciplinas e todos os conteúdos. Via de regra, cada conteúdo – ou seja, cada objeto de conhecimento - requer uma abordagem que pode ser mais ou menos específica. Vejamos um exemplo: em ciências, é possível demonstrar com muita eficácia, através de uma experimentação, o fenômeno da evaporação e condensação; no entanto, a explicação sobre o processo desse fenômeno (a maior aproximação ou distanciamento das moléculas) não é apreensível pela mera observação dos alunos. Uma vez que o professor não conta com meios para demonstrar visivelmente a maior aproximação ou o distanciamento das moléculas, os alunos só poderão compreender cientificamente o processo ocorrido através da exposição oral do professor, que discorrerá sobre a teoria científica elaborada para a explicação do fenômeno. Neste caso, diante da insuficiência da experimentação, o professor deverá lançar mão de explicações e modelos que possam representar esse processo. Em Língua Portuguesa, a leitura, a produção e a reescrita do texto são estratégias apropriadas para o domínio dos elementos textuais; contudo, a aquisição do sistema gráfico requer atividades específicas com as letras e as sílabas. Enfim, há especificidades de conteúdo e de metodologia em cada disciplina ou área do conhecimento e, mesmo, em cada conteúdo ou aspecto dele. Essa atenção na abordagem do conteúdo, através de metodologias diversificadas, deve ser tomada na perspectiva do processo, ou seja, recuperando as diversas e intrincadas relações que constituem o objeto. Conseqüentemente, enquanto processo, o ensino não pode dar-se de modo linear e etapista, mas implica um movimento permanente de análise das conexões entre o todo e as partes, e destas entre si.

A organização dos conteúdos por etapas: do simples para o complexo

(...)a graduação dos conteúdos não pode ser estabelecida de modo linear, sob o pressuposto da acumulação meramente quantitativa de novas informações isoladas - ou seja, de “pedaços” de um mesmo conteúdo -, sob pena de fragmentação, deturpação conceito e dissolução da possibilidade de entendimento.

A graduação que propomos observa quatro princípios:

- a) os conteúdos que exigem pré-requisitos devem ser apresentados numa graduação que pressupõe o ensino anterior ou simultâneo desses pré-requisitos;
- b) os conceitos articulados entre si não podem ser graduados, devendo ser abordados simultaneamente;
- c) os conceitos não devem, nunca, ser apresentados fragmentadamente, mas serão
- abordados na sua integridade - isto é, em nos seus fundamentos;
- d) a apresentação do conceito, na sua integridade, exige que se deva dar tempo ao aluno para que ele se aproprie gradativamente desse conceito.

Neste último caso, a graduação não estará na apresentação do conteúdo, mas no processo de aprendizagem do aluno que, gradualmente, vai dele se apropriando. Na alfabetização, por exemplo, inicia-se apresentando um texto completo e desenvolvendo atividades diversas sobre ele. É óbvio que, neste primeiro trabalho, poucos serão os resultados de aprendizagem do aluno, entretanto, ele poderá já estar observando a diferença entre o grafismo da escrita e do desenho, o que já significa um nível de domínio; num segundo momento, isto é, em outra atividade com texto, poderá identificar a forma de algumas letras, e isto já será um outro nível de aquisição; mais adiante observará o espaçamento entre as palavras e, nas suas tentativas de escrita, o simples fato de procurar segmentar palavras, ainda que o faça equivocadamente, significa mais um nível de aquisição; da mesma forma, a identificação gradativa do valor fonético das letras, resultado das reiteradas leituras que o professor promover, configuram níveis sucessivos de aquisição da escrita. O importante é que esse aprendizado gradual estará sustentado por uma abordagem integral da escrita e não, como ocorre em cartilhas, por uma apresentação fragmentada dos recursos da língua escrita. Deste modo, o aluno estará aprendendo não só aspectos da língua, mas, sobretudo, os princípios que organizam a articulação desses aspectos ou recursos.

(...)

Os conteúdos desenvolvidos na escola: fragmentação e distanciamento da realidade do aluno

A necessidade, imposta pelo manual didático, de síntese e distribuição dos assuntos por etapas, gera uma fragmentação acentuada do conteúdo, que passa a ser repetido em cada série, acrescido de mais alguma informação. O que subjaz a essa organização curricular é um princípio acumulativo que, ao invés de apresentar um conteúdo na sua integridade, retalha-o em pequenas parcelas ou dados que serão ordenados na direção do mais simples para o mais complexo. Vejamos as conseqüências que daí decorrem:

- os dados são tomados isoladamente, à margem do conteúdo ao qual pertencem;
- os dados isolados passam a figurar como se fossem o conteúdo do ensino;
- os conteúdos só serão abordados na sua integridade ao final do processo (isto é, apenas nas séries mais avançadas);
- quando se tomam dados isolados, perde-se a possibilidade de compreensão do conteúdo ou objeto do conhecimento, porque este se constitui num processo de relações entre os dados, implicando uma visão de totalidade;
- a impossibilidade de compreensão dos conteúdos, dada sua fragmentação, impõe a memorização cumulativa como método privilegiado de ensino;
- a ordenação dos dados, dos mais simples para os mais complexos, numa lógica meramente quantitativa, obriga a repetição permanente dos mesmos conteúdos na forma de definições e regras;
- os dados isolados, não apreendendo o objeto do conhecimento na sua integridade, tornam-se informações inúteis, não aplicáveis aos fatos da realidade;
- por decorrência, a única avaliação possível, neste caso, é etapista, classificatória, não processual e fundamentalmente assentada na verificação dos dados memorizados.

Podemos exemplificar essa abordagem com o caso do ensino da língua materna. O objetivo do ensino da língua escrita é a produção de um leitor/escritor (...). A produção de um texto escrito qualquer, enquanto materialização do discurso, exige recursos da língua escrita. É impossível escrever um texto sem lançar mão desses recursos. Ora, o ensino através do manual apresenta tais recursos de forma gradual e, portanto, sempre fragmentada. Assim, os fatos da língua assumem a independência em relação ao texto de modo que a finalidade do ensino deixa de ser a produção do leitor para converter-se numa memorização de definições e regras gramaticais. Tomadas isoladamente, essas definições e regras perdem o sentido do ensino da língua: a interpretação e a produção do texto. Por outro lado, na medida em que tais recursos têm seu sentido determinado pelas relações que estabelecem entre si no interior do texto, ao serem

tomados fora dessas relações tornam-se praticamente incompreensíveis, restando ao aluno, como único recurso de aprendizagem, a memorização das definições e regras.

Resumindo, assim ordenados, os conteúdos só serão abordados na sua integridade ao final do processo. Os conteúdos se convertem em dados isolados que precisam ser memorizados cumulativamente. A memorização substitui a compreensão, visto que esta, bem como o uso prático de determinado conteúdo, dependem sempre de uma visão de totalidade. É esta visão que permite apreender as relações, os nexos entre as várias partes que compõem o todo que foi tomado com objeto de aprendizagem, neste caso, a leitura/produção de texto. (...)

Nesse sentido, os conteúdos aparecem como “distantes da realidade”. Na verdade, tal conteúdo - o ensino da língua escrita - não é algo alheio à realidade do aluno, qualquer que seja seu contexto, muito ao contrário. O que se verifica é que efetivamente o que os faz parecerem distantes da realidade (ou do contexto do aluno, como se costuma afirmar) é o fato de se tornarem inúteis porque apresentamos sempre de modo parcial. Na verdade, nesse modelo de ensino o aluno adquire um conjunto de informações desconexas e é incapaz de organizá-las numa unidade que efetivamente constitua um conhecimento completo. (...)

As propostas de interdisciplinaridade

No intuito de enfrentar o problema da fragmentação do conteúdo têm surgido inúmeras propostas de reordenação curricular: interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade. Estas propostas, via de regra, não se referem aos fundamentos dos conteúdos, mas apenas reorganizam, em unidades temáticas, os conteúdos já propostos pelos manuais, acrescidos de informações de outras fontes (paradidáticos, revistas, jornais, etc).

A integração das disciplinas, segundo entendemos, se faz pela articulação dos fundamentos das áreas do conhecimento, e não pelo somatório das informações das áreas.

O critério da totalidade: o ensino a partir dos fundamentos

A apresentação dos conteúdos a partir de um critério de totalidade - o que implica o desenvolvimento dos fundamentos do objeto de conhecimento que se quer ensinar - pode permitir maiores possibilidades para que se efetive o aprendizado, mesmo em turmas mais ou menos numerosas, independente do ritmo dos alunos.

Esta proposta, entretanto, não se configura, como poderia parecer à primeira vista, como uma simples inversão de percurso, indo de todo para as partes ao invés de tomar as partes como ponto de partida para se chegar ao todo. O que estamos sugerindo é o trabalho com a totalidade no sentido da recuperação das partes enquanto elementos que, articulados entre si, constituem o todo. Essas articulações constituem as noções fundamentais – os fundamentos - que explicam um dado objeto do conhecimento.

Exemplifiquemos essa idéia com o ensino da língua escrita, novamente. O trabalho com o texto, enquanto unidade discursiva, permite apreender não só vasta gama de recursos envolvidos na sua produção, mas o que é mais importante, as relações que esses recursos estabelecem entre si.

Sob esta abordagem, os conteúdos deixariam de ser as definições e regras gramaticais e seriam substituídos pelos fundamentos da língua escrita. Apreendidas as noções fundamentais, em condições concretas de uso da língua, o aluno torna-se capaz de aplicá-las às situações específicas, daí deduzindo as definições e regras sem necessidade de decorá-las. O conhecimento mais especializado dessas definições e regras poderia ser postergado para níveis posteriores do sistema de ensino, a depender o interesse do sujeito em tornar-se um especialista em língua.

O trabalho permanente com textos, baseado em quatro práticas articuladas - leitura/interpretação, produção, análise lingüística e sistematização do código - permite que em cada nova situação discursiva se repitam os fundamentos da língua escrita, explicitando o sentido de cada recurso da língua. Desta forma, o aluno passa a ter reiteradas oportunidades de rever o mesmo conteúdo, sob enfoques diferentes, num processo contínuo e não parcelarizado. Por outro lado, a compreensão gradativa - mas não etapista - dos fundamentos da língua permite uma avaliação processual em que o que conta são os fundamentos de que o aluno se apropriou e não os erros que comete.

Assim, o ensino perde seu caráter de repetição monótona, adquire sentido prático e atende ao propósito de respeitar as diferenças individuais de ritmo de aprendizagem.

Continuando a exemplificação dessa idéia de totalidade a partir do fundamento, analisaremos o conteúdo “Município”. Os manuais didáticos, em sua grande maioria, apresentam os conceitos de Município de Estado e de País em séries diferentes. Quando os articulam, fazem-no somente em termos territoriais. Ora, o que define essas três instâncias é o mesmo princípio: a organização federativa e seu sistema de governo, fundado em três poderes (executivo, legislativo e judiciário) e distribuído em unidades regionais, com organização e governo próprios e competências exclusivas (estas últimas, distribuídas pela Constituição Federal).

Como vemos, sem a compreensão do que seja federação, governo, esferas de governo, poderes, e outros conceitos, não é possível evoluir de uma noção de senso comum para uma compreensão mais precisa do que seja o Município. Além disso, é impossível desenvolver o conceito Município tratando-o separadamente dos conceitos de Nação, Estado, Estado da Federação.

Em Ciências, é comum os livros didáticos desenvolverem o conteúdo, por exemplo, relativo ao aparelho digestivo descrevendo seus órgãos e seu funcionamento, sem a mínima referência à noção de transformação de matéria em energia (e vice-versa) e do processo peculiar de consumo ativo de energia nos seres vivos. Da mesma forma, desenvolvem isoladamente, em momentos distintos e sem nenhuma articulação, outros conteúdos que se fundam no mesmo princípio, como, por exemplo, a fotossíntese (transformação de energia em matéria).

No caso da História Contemporânea, nenhum conteúdo será compreendido na sua radicalidade, se não se sustentar no fundamento da sociedade contemporânea, ou seja, no processo capitalista de produção. Quando se retira esse fundamento da explicação dos processos humanos, a história perde seus sujeitos. É, talvez, por isso que os manuais didáticos usem freqüentemente frases em que o sujeito é sempre indefinido: “criam-se indústrias”, “deflagrou-se a guerra mundial”, “foi proclamada a República”, etc.

Concluindo, cada unidade de conhecimento atende a princípios comuns, ou fundamentos, que sustentam a compreensão do conteúdo estudado. São esses fundamentos que garantem, no âmbito de uma disciplina, a unidade entre os conteúdos e, também, constituem a matéria prima a partir da qual o aluno pode desenvolver processos de reflexão. A essas unidades, em que os conteúdos aparecem articulados por fundamentos comuns, estamos aqui denominando de “totalidade” para efeito de ensino. (...)

O quê avaliar em educação?

(...) não são apenas os resultados obtidos pelo aluno que cabe avaliar. Para que a avaliação em educação se dê de forma mais consistente, é necessário levar em conta todos os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de verificar se eles se encontram o mais perfeitamente possível adequados para a consecução dos objetivos propostos e, dada essa verificação, tomarem-se as decisões no sentido de conservá-los ou modificá-los. Desta maneira, não é suficiente realizar apenas a avaliação da produção do aluno. É preciso que a escola desenvolva processos periódicos de avaliação dos seguintes aspectos: a instituição escolar; condições da estrutura física da escola; os recursos materiais; os recursos pedagógicos; o quadro de profissionais da escola; as condições de trabalho dos profissionais; os serviços oferecidos pela escola (merenda, material escolar, assistência em saúde, etc.); a inserção da escola na comunidade; a adequação do regimento escolar e dos regulamentos; o currículo (quanto aos programas; disciplinas; conteúdos; processos; métodos e estratégias de ensino); a atuação do professor; os resultados obtidos pelos alunos e manifestos nas suas produções; e, inclusive o próprio modelo de avaliação.

O desenvolvimento da prática pedagógica – e, portanto, o resultado obtido pelos alunos – dependem da adequação dessas instâncias acima apontadas. Daí porque, ao avaliar a produção do aluno, elas também devem ser consideradas. Evidentemente, não estamos propondo que a cada situação de avaliação do aluno (que deverá ser o mais freqüente possível), o professor retome a avaliação dos aspectos que circunscrevem a atividade docente. Entretanto, em algum momento o colegiado da escola deverá proceder a essa avaliação mais ampla, de modo a identificar, no universo escolar, aquilo que está a dificultar o êxito do processo.

EXEMPLO 2:

“Embora seja possível executar projetos de aprendizagem na escola ao mesmo tempo que se cumpre uma grade curricular convencional, os projetos, neste caso, ficam sobrepostos ao

currículo convencional, centrados na transmissão de informações, tornando-se, quase sempre, uma atividade secundária e marginal. A prioridade, neste caso, continua ser o cumprimento da grade curricular, com sua filosofia, seus objetivos, seus métodos, seus valores. Os projetos de aprendizagem, se executados (às vezes ficam esquecidos), têm que tentar se encaixar nas “janelas”, nas horas-atividade, depois do horário regular, ou nos pequenos momentos “roubados” às aulas convencionais, aqui e ali. **Muito diferente seria a escola se preocupasse com o desenvolvimento de competências e habilidades básicas nos alunos através de projetos transdisciplinares centrados na resolução de problemas levantados pelos alunos – ou projetos centrados nos sonhos dos alunos, naquilo que eles têm desejo e interesse de aprender.** Essa escola ministraria uma “Educação Orientada para Competências”, organizada em um “Currículo Centrado em Problemas”, executado através de uma “Pedagogia de Projetos de Aprendizagem.” Essas três expressões se reportam a uma proposta pedagógica inovadora. Seu caráter inovador se revela quando começamos a investigar o que é que uma “educação orientada para competências”, um “currículo centrado em problemas”, e uma “pedagogia de projetos de aprendizagem” procuram substituir. **Nossa educação, hoje, e por um bom tempo, não tem sido orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, mas, sim, para a absorção, por parte deles, de conteúdos informacionais: fatos, conceitos e procedimentos.** Os currículos utilizados nesse tipo de educação, por sua vez, são centrados, não na análise e na tentativa de solucionar problemas, mas em disciplinas, que são o repositório dos conteúdos informacionais mencionados, e que, em geral, são apresentadas aos alunos de forma abstrata, totalmente desvinculada dos problemas fundamentais. Mas – vem a pergunta inevitável – e os conteúdos das disciplinas da escola de hoje? O que aconteceria com eles? **Eles só entrariam no novo currículo à medida que se tornassem úteis e relevantes para os projetos de aprendizagem em desenvolvimento. Isso significa que alguns dos conteúdos que hoje integram as disciplinas que compõem a grade curricular provavelmente nunca seriam discutidos na escola.”**

[Eduardo O C Chaves](#)

Disponível em:

<http://4pilares.net/text-cont/chaves-projetos.htm#1.%20A%20Pedagogia%20de%20Projetos%18/12/2008>

Acesso em:

PROJETO MEIO AMBIENTE

INTRODUÇÃO

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidirem e atuarem na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.

Para atingirmos esses objetivos, mais do que trabalhar com informações e conceitos, é preciso que a escola trabalhe também com a formação de valores e atitudes.

Nessa perspectiva, a Escola elaborou seu projeto “Despertando uma consciência ecológica” que tem como objetivo despertar os alunos para que possam, não apenas agir corretamente no processo de preservação do meio ambiente, como também colaborar com o despertar dessa consciência junto às suas famílias e à comunidade.

OBJETIVOS

- Despertar a conscientização a respeito do Meio Ambiente e da importância da sua preservação, assim como da necessidade do reaproveitamento do lixo por meio da reciclagem.

- Mostrar que a reciclagem traz inúmeros benefícios para a sociedade, reduzindo o volume de lixo enviado aos aterros sanitários e ajudando a manter a cidade limpa, além de promover economia de matéria-prima.

- Levar o aluno a reciclar, em oficinas de materiais recicláveis, as sucatas encontradas no meio em que vive.

- Utilizar o material reciclado no dia-a-dia.

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

As ações podem ser assim resumidas:

1. Análise da realidade ambiental na comunidade na qual a escola está inserida feita por meio de pesquisas de campo, entrevistas e coletas de dados pelos próprios alunos com moradores do bairro. Um dos problemas que será identificado será em relação aos resíduos sólidos: LIXO. Para trabalhar essa questão, a escola mobilizará várias estratégias, dentre elas, envolver os alunos em leituras de bibliografias específicas, promovendo em seguida debates para que se estabeleçam as relações entre esses dois universos: *o que se lê e o que se vê refletindo no dia-a-dia, nas atitudes de cada cidadão.*

2. Promoção de palestras envolvendo especialistas de outras secretarias. Os alunos participarão, não só como ouvintes, mas também envolvendo-se em dinâmicas que possibilitarão uma interação entre palestrante e alunos, bem como uma reflexão sobre o assunto discutido. Não só a questão do lixo será analisada e modificada, mas também o desperdício dos recursos naturais, água, energia elétrica, papel, vidro e demais materiais recicláveis que hoje têm alternativas de utilização a partir da transformação dos mesmos.

Para desenvolver essas questões, o enfoque dado deverá ser interdisciplinar, percebendo-se o ambiente como um tema transversal que permeia as várias disciplinas. É também proposta da Escola trabalhar com correspondências e/ou *emails*, para troca de experiências relacionadas aos temas propostos, bem como criar situações que possibilitem a criação de um “livro virtual”.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA AS 5ª SÉRIES

MATEMÁTICA

- Utilizando latas de refrigerantes, garrafas e embalagens vazias, o professor pode trabalhar:
 - conjuntos: agrupando por tipos de embalagens, tamanhos, cores, formato.
 - números cardinais e ordinais.
 - adição e subtração.
 - situações-problemas envolvendo embalagens de supermercado, trabalhando o sistema monetário.
 - situações-problemas envolvendo preços de produtos de supermercados e gráfico de consumo de refrigerantes vendidos na cantina.

LÍNGUA PORTUGUESA

- Trabalhar separação de sílabas das marcas das embalagens trazidas pelos alunos: Itambé, Danone, Nestlé, Fanta, etc.
- Formar frases afirmativas, negativas e interrogativas utilizando nomes de produtos.
- Apresentar, em grupos, propagandas sobre determinado produto.
- Produzir textos, peças teatrais e murais sobre a reciclagem e o Meio Ambiente.
- Confeccionar crachás (alunos), como “Guardas do Meio Ambiente” e usar durante o projeto, ajudando na preservação do Meio Ambiente.
- Produzir um texto com o tema: “Se eu fosse uma latinha descartável”, contando os caminhos percorridos por ela.
- Apresentar “Jornal Falado” utilizando reportagens de jornais e revistas.
- Produzir textos poéticos sobre o Meio Ambiente.

CIÊNCIAS

- Aprender maneiras de acondicionar o lixo, em suas residências.
- Pesquisar os processos da reciclagem.
- Assistir a vídeos sobre a preservação da natureza.
- Pesquisar sobre o tempo de decomposição gasto para cada tipo de material.

- Conhecer os cuidados que se devem ter para evitar as doenças transmitidas pelo lixo mal-acondicionado.
- Pesquisar a poluição dos rios da cidade ocasionada por fábricas e lixo jogado pela população.

HISTÓRIA

- Pesquisar e debater a relação entre o aumento da população das cidades com o acúmulo de lixo.
- Montar maquetes sobre o tema.
- Discutir os problemas criados pelos aterros sanitários, contaminações e poluição das águas.

GEOGRAFIA

- Debater o que fazer para que nossa rua, nosso bairro e município fiquem mais limpos.
- Discutir a responsabilidade da poluição causada pelo lixo que as pessoas jogam nos rios.

AVALIAÇÃO

A avaliação acontecerá ao longo do desenvolvimento do projeto, através da observação do desempenho e interesse dos alunos no desenvolvimento das tarefas propostas, produções e relatório sobre as atividades.

Se o lugar em que vivemos não é o melhor do mundo, podemos e devemos transformá-lo. Temos família, vizinhos, amigos e organizações que podem ajudar. Muitas vezes, ações coletivas fazem com que as idéias se transformem em possíveis mudanças.

O exercício da cidadania inclui direitos e deveres políticos, sociais e ambientais. Exercê-la significa participar de lutas por qualidade ambiental, moradia, alimentação, saúde, emprego, educação e cultura. Esse exercício, praticado diariamente, nos torna cidadãos e cidadãs. A juventude está cobrando dos adultos e dos governos ações que dêem a todos nós a chance de herdar um planeta bom de se viver. Isso depende da atitudes individuais e de políticas públicas que nos tragam mais qualidade de vida. Mas, para que isso se realize é necessário conscientizar os jovens para que eles entendam que devemos cuidar juntos de nossa qualidade de vida.

Na escola temos a oportunidade de descobrir novas habilidades, trabalhar em grupo e nos comunicar. Aprender, também, a importância de certos valores, como solidariedade, companheirismo e respeito, que serão importantes ao longo de nossas vidas.

Disponível em : www.iaa.com.br Acesso em: 19/12/2008 (adaptado)

ATIVIDADE 1

1) Tomando como base os textos 1 e 2, os dois exemplos anteriores contidos neste caderno e a produção da Semana Pedagógica de Julho da sua escola, analise:

a) A forma como sua escola seleciona e organiza os conhecimentos no currículo se aproxima, mesmo que parcialmente, de qual dos exemplos? Justifique esta escolha.

b) Qual das propostas possibilita trabalhar com os conhecimentos de forma menos fragmentada? Quais elementos indicam esta opção?

c) Considerando que o sistema de avaliação expressa concepção de avaliação e, portanto, de currículo, analise o sistema de avaliação regimentado pela sua escola, a partir dos exemplos citados, fundamentando a opção conceitual da escola.

ATIVIDADE 2

1) Analise e indique, com base nas categorias já preenchidas, de que forma as categorias que seguem são abordadas em ambas as propostas:

Categorias de análise	EXEMPLO 1	EXEMPLO 2
Intenção do recorte do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento como expressão da necessidade do conjunto da humanidade e não de uma classe hegemônica; - conhecimentos que possibilitem mediação e compreensão da “realidade do aluno”, fatos da realidade; - possibilitar o acesso ao conhecimento como via de emancipação humana social. 	<p>Não há recorte do conteúdo, uma vez que quem o seleciona é o professor no ato de ensinar a partir de uma intencionalidade social, histórica, política, cultural...e neste caso não há proposição de “ensino”;</p> <p>não há recorte do conteúdo, pois a proposta se orienta para o desenvolvimento de competências e habilidades, centradas no desejo e interesse do aluno e, portanto, como “aprender a aprender”;</p> <ul style="list-style-type: none"> - não há recorte do conteúdo, pois o ensino, propriamente dito, é secundarizado; - a intenção está na idéia de aplicabilidade de qualquer conhecimento da área na forma de “querer resolver” questões sociais históricas com ações do cotidiano – pragmatismo pedagógico; - conteúdo como pretexto e não como contexto.
Trabalho com o conhecimento na totalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Implica nas possibilidades de mediações – os fundamentos do conteúdo que possibilitam compreender os nexos entre as várias partes que compõem o todo de forma a “substituir” a memorização, promovendo a compreensão dos “fundamentos do objeto do conhecimento que se quer ensinar”; - interdisciplinaridade como condição de compreensão do conhecimento em sua totalidade e não como “metodologia” de ensino ou somatório das informações da área, que na verdade se expressam na “multidisciplinaridade”. 	<p>Não há intenção no trabalho com o conhecimento em sua totalidade, uma vez que não pressupõe o compromisso com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade;</p> <p>no Projeto Meio Ambiente não há trabalho com o conhecimento em sua totalidade, apenas fragmentos de ações multidisciplinares que priorizam o desenvolvimento de atitudes ou informações isoladas e não o acesso ao conhecimento propriamente dito.</p>
Via de organização do conhecimento no currículo		
Papel da escola (função social)		
Concepção de ensino e aprendizagem		
Papel do professor		

Concepção de método		
Concepção de avaliação de aprendizagem e critérios		

2) O quadro acima expressa concepções e elementos que devem ser pensados pelo professor na elaboração do seu Plano de Trabalho Docente, à luz da concepção de educação discutida e fundamentada no Projeto Político-Pedagógico. Representam o pano de fundo sobre o qual o professor, não somente pensa na sua prática pedagógica, mas na intenção que a fundamenta. Neste sentido é que o Plano de Trabalho Docente expressa o currículo. É por ele que a Proposta Pedagógica Curricular se manifesta na sala de aula. Com base nas reflexões do quadro acima, analise as mesmas categorias, tendo como base a produção da sua escola na Semana Pedagógica de julho de 2008.

Categorias de análise	Limites observados pela escola na Semana Pedagógica 2008	Avanços necessários para 2009
Intenção do recorte do conhecimento		
Trabalho com o conhecimento na totalidade		
Via de organização do conhecimento no currículo		
Papel da escola (função social)		
Concepção de ensino e aprendizagem		
Papel do professor		
Concepção de método		
Concepção de avaliação de aprendizagem e critérios		

ATIVIDADE 3

1) Considere as citações expressadas:

no texto 2, do DEB/SEED:

“O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.”

no texto de apresentação da CGE/SEED:

“O Currículo, portanto, não é a expressão de si mesmo e sim de uma concepção de realidade, de educação e de método, que se traduz em sala de aula através da intencionalidade do professor em selecionar os conteúdos, as metodologias e as práticas avaliativas, os quais são pensados e planejados também no momento da elaboração do Plano de Trabalho Docente. Portanto, o PTD expressa o currículo escolar.”

na sistematização da Semana Pedagógica de Julho – 2008, relativa à questão 12.2 das orientações:

“Visto que a escola é um todo, não se restringe em professor e aluno. Somos responsáveis pelo bom andamento e o sucesso do trabalho que realizamos. Desta maneira, todos devem intervir na construção do currículo. Os funcionários também têm a responsabilidade na ajuda da formação do indivíduo, na elaboração de práticas, sejam elas dentro ou fora da sala de aula, que conscientizem o aluno no que diz respeito à manutenção, cuidado, respeito, solidariedade, enfim na sua educação geral. Sabemos que educar não é apenas repassar conteúdos e sim aprender com cada ato, gesto, atitude, palavra que se pronuncia ou se ouve.”

Isto implica em dizer que toda a prática educativa, desde a formação ou não de filas, cantar ou não o hino, fazer ou não a chamada no início de todas as aulas, usar ou não boné, bater ou não o sinal nos intervalos e início/fim de períodos, entre outros, enfim, tudo aquilo que compõe a rotina escolar propriamente dita, expressa uma concepção político-social e pedagógica. Decorre disso que a atribuição de todos os que trabalham na escola é movida por estas concepções, ou seja, a prática é fundamentada por conhecimentos que devem ser socializados por todos na escola.

a) Neste sentido, analise que possíveis práticas pedagógicas – rotinas escolares – são condizentes com a concepção de educação da escola pública, diante do projeto social que temos. Nesta perspectiva, indique e justifique as práticas que devem ser mudadas e quais devem ser revistas e/ou mantidas.

b) Considere o papel dos profissionais que atuam na escola e de que forma deverá ser organizada a prática pedagógica escolar para que estas proposições se efetivem.

ROTEIRO 2 (05/02)

Segue neste roteiro a apresentação das produções curriculares realizadas pela SEED, a partir dos seus departamentos e coordenações. Encontram-se também disponíveis no laboratório de informática de sua escola os documentos produzidos pela SEED, que fundamentam a prática pedagógica na escola. Da mesma forma, segue um vídeo produzido pela DITEC que apresenta os programas desta diretoria.

Todo este conjunto de materiais tem por objetivo fundamentar a ação do professor, das equipes pedagógicas, de funcionários e de direção geral, em torno das produções curriculares já realizadas pela SEED. O objetivo é que os profissionais da educação possam, a partir deste momento e da leitura das apresentações das produções dos departamentos presentes neste documento, pesquisar, ler, analisar e buscar todo o referencial disponibilizado e necessário para fundamentar sua prática e seu Plano de Trabalho Docente.

Ressaltamos a importância do papel das pedagogas e pedagogos na mediação e encaminhamentos dos trabalhos neste dia. É importante que, a partir das necessidades específicas da escola, sejam retomadas discussões, com base nos subsídios do material da Semana Pedagógica de julho de 2008, bem como das produções realizadas pelas escolas naquele momento. Nestes materiais podem ser selecionados os fundamentos que nortearão as

proposições, as quais permitirão às escolas empreender os avanços necessários no que diz respeito à organização do currículo e das práticas escolares.

DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS COORDENAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR

A CGE (coordenação de Gestão Escolar), antiga CADEP (Coordenação de Apoio à Equipe Pedagógica e Direção Escolar) criada em 2003 está, atualmente, vinculada à Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e tem como pressuposto oferecer suporte conceitual às equipes pedagógicas das escolas, aos gestores e às equipes pedagógicas dos NREs. No corrente ano, as ações da CGE se configuraram, também, a partir da **integração desta Coordenação com a Coordenação dos Assuntos da Comunidade Escolar (CACE)**, fato este que implicou numa ampliação de suas ações, tendo como principal foco, sobretudo, a integração das instâncias de gestão escolar. Isto foi possibilitado pelo fato de que as ações da CACE estavam voltadas essencialmente para a constituição e fortalecimento dos Grêmios Estudantis e da APMF.

Desde 2004, de forma mais sistematizada, sob consultoria de professores da UFPR, em especial da professora Maria Madselva Feiges, a antiga CADEP se preocupou em oferecer subsídios às escolas na construção coletiva de seu Projeto Político Pedagógico e, na seqüência, da Proposta Pedagógica Curricular.

De forma especial, este trabalho se constituiu, e ainda se constitui, na capacitação das equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação em encontros bimestrais que têm por objetivo trabalhar os fundamentos teóricos e práticos da organização do trabalho pedagógico. Tais encontros possibilitam aos Núcleos desenvolver as Jornadas Pedagógicas oferecidas para as pedagogas e pedagogos das escolas. Os encontros das Jornadas, também bimestrais, contemplaram e contemplam as discussões em torno da Gestão Democrática e do Currículo. Tais encontros objetivam a fundamentação do trabalho pedagógico e o fortalecimento do papel do pedagogo no sentido do Pedagogo Unitário (professor-pedagogo), em oposição à natureza burocrática e assistencialista que pautou o papel do supervisor e orientador educacional.

A partir de 2007, a CGE participou efetivamente dos encontros do DEB Itinerante, trabalhando em contato direto com as equipes pedagógicas das escolas, no sentido de oferecer o suporte necessário para que as mesmas atuem na interlocução com os professores, na mediação do Plano de Trabalho Docente e, juntamente com a direção escolar, na promoção da Gestão Democrática.

Destaca-se, para estes fins, o esforço histórico que a CGE, em consonância com os princípios da SEED, tem feito no sentido do fortalecimento do papel da escola pública. Este esforço se constitui na defesa de uma concepção de educação, de homem, de mundo e de sociedade que vá ao encontro das necessidades históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais daqueles que necessitam da escola pública como via de emancipação humana e social.

É nesta perspectiva que se fundamentam as produções curriculares da CGE e se concebe o Currículo. O Currículo, portanto, não é a expressão de si mesmo e sim de uma concepção de realidade, de educação e de método, que se traduz em sala de aula através da intencionalidade do professor em selecionar os conteúdos, as metodologias e as práticas avaliativas, os quais são pensados e planejados também no momento da elaboração do Plano de Trabalho Docente. Portanto, o PTD expressa o currículo escolar.

É neste sentido que a CGE passou a oferecer subsídios no que se refere às práticas de gestão escolar e às produções curriculares, uma vez que ambas estão necessariamente articuladas. Dentre os referenciais produzidos com estes fins pela CGE destaca-se o documento “O Papel do Pedagogo na Gestão: Possibilidades de Mediação do Currículo”, o qual sistematiza todas as discussões realizadas com as equipes pedagógicas das Escolas nos encontros do DEB Itinerante.

Além deste documento destaca-se outro - “O que são Critérios de Avaliação, Afinal?” - , que tem como objetivo fundamentar e ilustrar a diferença entre critérios e instrumentos de avaliação, e como estes podem ser pensados a partir da elaboração do PTD.

Uma das importantes produções da CGE, realizada com a interlocução da Coordenação dos Desafios Educacionais Contemporâneos, foi o texto de referência da Semana Pedagógica de julho de 2008. O documento “Os Desafios Educacionais Contemporâneos e os Conteúdos

Escolares: Reflexos na Organização da Proposta Pedagógica Curricular e a Especificidade da Escola Pública”, tem como objetivo pautar a discussões curriculares na perspectiva de uma concepção crítica e disciplinar de currículo. O texto aborda e destaca o papel dos conteúdos escolares no acesso ao conhecimento, considerando os “desafios educacionais contemporâneos” como parte destes conhecimentos, os quais devem ser trabalhados na totalidade e na especificidade da disciplina.

Importante destacar que, além destas produções curriculares, a CGE participou efetivamente na construção dos cadernos de apoio à elaboração do Regimento Escolar e do Estatuto do Conselho Escolar. Estes documentos oferecem subsídios legais e conceituais para a organização da prática pedagógica e consolidação da Gestão Democrática. Ademais, se o currículo expressa a concepção pedagógica, esta se fundamenta no Projeto Político Pedagógico, o qual é legitimado pelo Regimento Escolar. Portanto, embora sejam documentos formais, eles devem expressar os avanços ou mesmo os limites da prática educativa. Não podem estar para além dela e sim acompanhar e revelar as conquistas históricas dos professores em torno de uma Gestão Democrática e da função social da escola pública.

Todos estes referenciais estão disponibilizados na página da CGE no Portal Dia-a-Dia Educação e elencados no *menu* de links que segue.

ACESSO À CGE - PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO

COMO ACESSAR OS MATERIAIS E PRODUÇÕES QUE SUBSIDIAM A ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/>

Com este link você tem acesso à página da CGE/SEED e pode acessar outros que contêm os materiais e serviços disponibilizados por esta Coordenação, a qual visa subsidiar o trabalho pedagógico das escolas a partir da perspectiva da gestão democrática na rede pública do Estado do Paraná.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>

Entre outras atribuições, aqui você pode compreender qual o papel do pedagogo na interlocução necessária, suporte conceitual e acompanhamento do trabalho dos professores no processo de elaboração do plano de trabalho docente.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8>

Neste link constam as atribuições dos diretores, entre as quais acompanhar, juntamente com a equipe pedagógica, o trabalho docente, assegurando o cumprimento dos dias letivos, horas-aula e horas-atividade estabelecidos.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=33>

Neste link você encontrará textos produzidos pela equipe CGE/SEED e por integrantes da equipe CGE/NREs. Estes materiais estão disponíveis nos links:

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

Texto produzido pela CGE sobre critérios de avaliação da aprendizagem.

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

Texto produzido por Sueli da Silva Martins (integrante da Equipe CGE do NRE Apucarana) sobre a prática pedagógica dos educadores.

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

Texto produzido pela CGE sobre o papel do pedagogo na gestão escolar e no currículo.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=50>

Acesso aos materiais dos encontros CGE/SEED/NRE. Acessando o link a seguir é possível encontrar subsídios sobre avaliação trabalhados com as equipes CGE/NRE, no II Encontro CGE/SEED/NRE em 2008.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>

Materiais sobre avaliação elaborados pela Profª Maria Célia Barbosa Aires da UFPR.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=37>

Caso seja necessário, acesse, neste link, os textos e materiais disponibilizados na Semana Pedagógica de Julho de 2008.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/>

Aqui você pode acessar a página dos NREs para ter acesso ao link do seu NRE.

Segue abaixo os passos para gravar (baixar) vídeos do Youtube e convertê-los para a Tv Pendrive ou no computador.

1. Mozilla Firefox (baixar)
2. Google - digitar: baixar youtube firefox
3. baixar: portlacab.com
4. youtube - achar o vídeo que deseja e baixá-lo
5. clicar no ícone (cantinho debaixo do vídeo do computador) - grava o vídeo do youtube
6. entrar em <http://media-convert.com> (converter o vídeo do youtube) para poder visualizá-lo.

DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS COORDENAÇÃO DE DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

A Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos (CDEC) foi instituída na Secretaria de Estado da Educação do Paraná no início de 2007. Na ocasião estava vinculada ao Departamento da Diversidade e tinha como objetivos propiciar formação continuada e produzir material de apoio didático-pedagógico aos profissionais da educação.

Atualmente, a CDEC integra a Diretoria de Políticas e Programas Educacionais e é composta por seis equipes que atendem as demandas de Educação Ambiental; Educação Fiscal; Enfrentamento à Violência nas Escolas; História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Prevenção ao Uso Indevido de Drogas e Sexualidade. Em 2009, A CDEC deverá incorporar também a discussão referente a Educação em Direitos Humanos.

Desafios Educacionais Contemporâneos são demandas que possuem uma historicidade, por vezes resultado das contradições da sociedade capitalista, outras vezes oriundas dos anseios dos movimentos sociais e, por isso, prementes na sociedade contemporânea. São de relevância para a comunidade escolar, pois estão presentes nas experiências, práticas, representações e identidades de educandos e educadores.

A conceituação acima se faz necessária para se contrapor aos denominados Temas Sociais Contemporâneos, bem como aos seus encaminhamentos vigentes nas escolas da rede pública nacional e estadual. Os Temas Sociais Contemporâneos tratam de temáticas presentes na vida dos educandos, educadores e da comunidade, e dizem respeito a sua localidade ou a qualquer outra parte do planeta. São ditos sociais porque representam necessidades reais de sujeitos que se relacionam na escola e fora dela; contemporâneos porque dizem respeito ao momento histórico presente e refletem as relações sociais.

Essa perspectiva não orienta os encaminhamentos da CDEC, pois pauta-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Como já é conhecido pelos profissionais da educação da rede pública, a SEED não referenda trabalhos relacionados aos PCNs como a pedagogia de projetos, a transversalidade, a secundarização dos conteúdos historicamente construídos, bem como ao desvirtuamento da função social da escola.

A CDEC oferece um suporte às escolas para o enfrentamento dessas demandas por meio de três diretrizes: formação continuada dos profissionais da educação, produção de material de apoio didático e ações interinstitucionais. Com esse enfoque a CDEC subsidia os educadores bem como fomenta, no interior das escolas, um trabalho voltado ao atendimento da diversidade cultural, a qual se apresenta como um dos princípios da atual gestão.

Dessa forma, o encaminhamento da CDEC valoriza o conhecimento historicamente produzido e se contrapõe ao conhecimento pautado em crenças e valores pessoais, competências e habilidades, além de superar a prática de uma pedagogia de projetos, caracterizada por ações esporádicas e pontuais. Busca-se também, a partir dessas diretrizes, retomar a função social da escola pública.

Para isso, a CDEC dialoga permanentemente com instituições governamentais, nas esferas municipais, estaduais e federal, com organizações não governamentais e entidades representativas dos movimentos sociais. Além disso, busca viabilizar o cumprimento das legislações vigentes sobre as demandas, tendo como documento orientador as *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*. A CDEC argumenta que a abordagem pedagógica dos desafios educacionais contemporâneos precisa ser inserida nos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo e, também, ser contemplada no Projeto Político Pedagógico.

Contudo, apesar do esforço da CDEC e da SEED, nos estabelecimentos de ensino ainda persistem propostas vinculadas a pedagogia de projetos e aos PCNs. Essas propostas concebem os desafios educacionais contemporâneos numa perspectiva utilitarista, fragmentária e superficial, secundarizando, assim, o papel do conhecimento escolar. Entre outros fatores, isso se dá em virtude de:

- uma prática pedagógica consolidada há pelo menos uma década em nossas escolas, tomando como referência os PCNs, em especial os Temas Transversais que são de 1997;
- projetos e programas criados em âmbito nacional pelo MEC, alguns por meio de convênios e parcerias, desenvolvidos na rede estadual. Muitos desses projetos e programas são orientados por uma legislação de apoio, e em decorrência disso a prática pedagógica fica “engessada”;
- projetos propostos por empresas privadas, que adentram nas escolas públicas estaduais e envolvem profissionais da educação, por meio da oferta de prêmios. Esses projetos, na maioria das vezes, não passam por uma análise dos técnicos-pedagógicos da SEED.

Observa-se, ainda, o predomínio de uma visão limitada sobre os desafios educacionais contemporâneos, por exemplo, em relação à questão da exclusão social da população afrodescendente. Essa visão caracteriza-se, em geral, por uma abordagem que privilegia o aspecto econômico-social em detrimento de outras perspectivas. Diante disso, o encaminhamento proposto requer uma abordagem que suscita novos referenciais e categorias de análise. Nesse sentido, a análise sobre a exclusão da população afrodescendente seria ampliada por meio da articulação entre o pertencimento étnico-racial e a estruturação de uma sociedade de classes, como preconiza a perspectiva econômico-social. Portanto, um referencial de caráter cultural não exclui o econômico-social, ao contrário, ambos se complementam.

Essa constatação é referendada pelo diagnóstico da última semana pedagógica realizado pela Coordenação de Gestão Educacional (CGE). Também, a CDEC observou esses elementos no desenvolvimento de seus trabalhos e, provavelmente, será constatada pelos responsáveis do Programa Viva Escola, ao analisar as propostas encaminhadas pelas escolas da rede estadual. Visando superar essas dificuldades, a CDEC tem, nesses dois anos de existência, participado de reuniões e discussões interinstitucionais concernentes as demandas elencadas. Também tem propiciado aos profissionais da educação da rede momentos de formação continuada, por meio de grupos de estudo, simpósios, oficinas, conferências, encontros e fóruns, entre outros. Tem trabalhado na produção de materiais de apoio didático-pedagógico, a exemplo da Série Cadernos dos Desafios Educacionais Contemporâneos, a qual será lançada em 2009, e na página eletrônica da Coordenação no Portal Dia-a-dia Educação. O conjunto dessas ações visa a construção de um suporte teórico, conceitual e institucional às escolas.

O momento presente é o de articulação desse trabalho com a CGE e com o Departamento da Educação Básica, uma vez que cabe em especial a esses, a discussão referente à concepção e organização do currículo em nossa rede.

COMO ACESSAR OS MATERIAIS E PRODUÇÕES DA COORDENAÇÃO DE DESAFIOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/>

Esse link acessa a página da **Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos**, que faz parte da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Essa página contém a apresentação das atividades realizadas pela Coordenação e também sobre as equipes que a compõem: Educação Ambiental; Educação Fiscal; Enfrentamento à Violência nas Escolas; História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Prevenção ao Uso Indevido de Drogas e Sexualidade. Em 2009, A CDEC deverá incorporar também a discussão referente a Educação em Direitos Humanos. A abordagem pedagógica sobre essas demandas é fundamentada nas *Diretrizes*

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5>

Esse link disponibiliza um conjunto de informações e de ações concernentes a **Educação Ambiental**, tais como: atividades sobre a Agenda 21 Escolar; realização da III Conferência Infante- Juvenil pelo Meio Ambiente; participação no Conselho Estadual do Meio Ambiente; textos dos Grupos de Estudo; sugestões de filmes, livros, sítios e agenda de eventos. Em breve será disponibilizado o Caderno Temático de Educação Ambiental. A abordagem pedagógica da Educação Ambiental desenvolve-se num processo permanente de formação e de busca de informação voltada para a preservação do equilíbrio ambiental, para a qualidade de vida e para a compreensão das relações entre o homem e o meio biofísico, bem como para os problemas relacionados a esses fatores.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=127>

Essa página contém informações, atividades e materiais que subsidiam os professores e interessados sobre a questão da **Educação Fiscal**. A proposta pedagógica sobre a Educação Fiscal visa despertar a consciência dos estudantes sobre direitos e deveres em relação ao valor social dos tributos e do controle social do Estado democrático. O conteúdo dessa página é constituído por textos do Grupo de Estudos; Revistas sobre Educação Fiscal no Paraná, como *Paraná Olho Vivo*, *Controle Social*, *Gestão de Recursos Federais* e *Que nem gente grande*; legislação de apoio; sugestões de filmes, livros e sítios; agenda de eventos e principais parceiros.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=57>

Esse link traz um conjunto de informações e de material teórico sobre o **Enfrentamento à Violência na Escola**. O objetivo da página é propiciar um entendimento mais amplo sobre a questão da violência, compreendendo as diversas realidades em que se apresenta. A página disponibiliza textos dos Grupos de Estudo e sugestões de filmes, livros e sítios.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13>

Essa página dispõe atividades e material teórico sobre a **História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena**. A abordagem pedagógica sobre essa demanda objetiva promover o reconhecimento da identidade, da história e da cultura da população paranaense, assegurando a igualdade e valorização das raízes africanas ao lado das indígenas, européias e asiáticas a partir do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Para isso disponibiliza encaminhamentos dos Simpósios, Encontros e Fóruns Estaduais realizados e em curso; textos dos Grupos de Estudo; sugestões de filmes, livros, documentários, músicas, imagens e sítios; legislação específica; Cadernos Temáticos e agenda de eventos.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=91>

Esse link apresenta um conjunto de atividades e materiais sobre a questão da **Prevenção ao Uso Indevido de Drogas**. Diante de um assunto desafiador propõe-se que os profissionais da educação junto aos alunos realizem uma abordagem fundamentada em resultados de pesquisa, desprovida de valores e crenças pessoais. Nessa página o visitante encontrará atividades da Semana Estadual de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas – PREVIDA; encaminhamentos do Conselho Estadual sobre Drogas; textos dos Grupos de Estudo; legislação de apoio; sugestões de filmes, livros, sítios e documentários e agenda de eventos.

<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=58>

Esse link dispõe de um conjunto de conteúdos sobre a abordagem pedagógica da **Sexualidade** realizada pela Coordenação. A Sexualidade é entendida como uma construção social, histórica e cultural. Sendo assim, precisa ser discutida na escola, pois essa constitui-se em espaço privilegiado para o tratamento pedagógico desse desafio educacional contemporâneo. Com intuito de subsidiar teórico-metodologicamente as professoras e os professores da rede estadual, essa página disponibiliza informações sobre o Curso Gênero e Diversidade na Escola; textos dos Grupos de Estudo e dos Cursos de Formação; legislação de apoio; sugestões de filmes, livros e sítios e agenda de eventos.

DIRETORIA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

COORDENAÇÃO DE APOIO AO USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A DITEC – Diretoria de Tecnologia Educacional - responde pelas ações voltadas à inclusão de tecnologia na prática pedagógica, de forma integrada com as demais unidades de execução programática da SEED.

A gestão dessas ações são desenvolvidas pelas Coordenações: Apoio ao Uso de Tecnologias, Educação a Distância, Mídia Impressa e Web, Multimeios e TV Paulo Freire. O tema referente ao uso das tecnologias educacionais é relevante e merece ser considerado por todos aqueles que movimentam o currículo, independente do lugar que esses atores ocupam. Não pode e não deve ser desvinculado do pensamento curricular, isto é, do pensamento pedagógico, quando ele se detém na consideração das práticas educacionais.

A acelerada renovação dos meios tecnológicos nas mais diversas áreas influencia, consideravelmente, as mudanças que ocorrem na sociedade. O acesso às tecnologias da informação e comunicação amplia as transformações sociais e desencadeia uma série de mudanças na forma como se constrói o conhecimento. A escola, bem como os outros lugares onde se fomenta o currículo, não podem desconsiderar esses movimentos.

Frente a este cenário de desenvolvimento tecnológico e das mudanças sociais dele oriundas, na educação se 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 não deve se limitar simplesmente ao treinamento de professores para o uso de mais uma tecnologia, tornando-os meros repetidores de experiências que nada acrescentam significativamente à Educação. É fundamental 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, além de ser uma prática libertadora, pois contribui para a inclusão digital.

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 continuado de formação docente, potencializando o pensamento sobre as práticas pedagógicas.

Na esfera de um currículo público, a inserção de novos recursos tecnológicos é capaz de criar, dentro do currículo, condições para que frutifiquem valores, tais como o do entendimento crítico, da solidariedade, da cooperação, da curiosidade, que leva ao saber e, por fim, os valores éticos de uma cidadania participativa, contrapondo-se aos pensamentos e práticas totalizantes.

A inserção de novos recursos tecnológicos encurta as distâncias, promove novos agenciamentos, 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, senão como impulsionadoras e potencializadoras dessas práticas. Os artefatos tecnológicos, ao aproximarem os agentes do currículo numa relação dialógica, em torno do conhecimento, ou da reflexão acerca de uma obra de arte, por exemplo, cria 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 facultar essas relações.

Dada a relevância do tema, torna-se necessário estimular um pensamento contínuo sobre essas práticas, aliando-as a um procedimento de formação continuada, a fim de que todos os agentes envolvidos sejam capazes de se posicionar de uma maneira crítica e criativa frente ao tema, tendo clareza para si na hora de fazer as escolhas que conduzirão as suas práticas.

Convidamos você, professor, a assistir a um Vídeo que foi produzido pela Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias – CAUTEC - em parceria com a TV Paulo Freire e que poderá ser exibido na TV Multimídia. Após assistir ao Vídeo, sugerimos que, em grupo, façam algumas reflexões articuladas à sua prática docente, visando à incorporação do uso das tecnologias

educacionais.

Alguns esclarecimentos:

A ação de Formação Continuada, na área de tecnologia educacional, está sob responsabilidade da Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias. O trabalho dessa Coordenação se efetiva por meio de uma estrutura central, localizada na SEED, sede Boqueirão, e pelas 32 Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação – CRTEs, presentes em cada um dos Núcleos Regionais de Educação do Estado.

A Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias promove as ações de Formação Continuada dos Assessores Pedagógicos e Técnicos, das CRTEs, os quais, de maneira descentralizada, atuam diretamente nas escolas, subsidiando-as técnica e pedagogicamente. Cada Assessor responde, em média, pela assessoria a 10 escolas.

Para maiores informações acesse o Site do NRE: <http://www.diaadia.pr.gov.br/nre> e busque o link da CRTE, do seu NRE.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA - DEB

O Departamento de Educação Básica é, na estrutura da SEED, a instância responsável pelas políticas educacionais referentes à Educação Básica, tendo em vista o artigo 22 da LDB que preconiza:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Para atingir o que determina o referido artigo, o Departamento de Educação Básica entende que os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

A Educação Básica, no intuito de garantir uma formação pluridimensional, humanista e tecnológica, consistente e contínua para os estudantes, deve superar a idéia de limite educacional ou terminalidade no nível fundamental, decorrente da escolarização obrigatória prevista na Constituição Federal de 1988 apenas para o Ensino Fundamental. Para tanto, faz-se necessário avançar na universalização do acesso e gratuidade do Ensino Médio e a incorporação da criança de 6 anos nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

No Ensino Fundamental, a formação básica deve centrar-se na capacidade de aprender, na compreensão das dinâmicas da natureza e da sociedade e na formação ética para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da emancipação do estudante.

Na continuidade do processo de formação, o Ensino Médio busca a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, considerando a compreensão da lógica e dos princípios que afetam as relações sociais, culturais e de trabalho.

A Educação Básica, assim, possibilita ao estudante condições tanto de inserção no mundo do trabalho quanto de continuidade de seus estudos em nível superior, viabilizando a articulação entre as propostas educacionais e a realidade social, de forma a atender a diversidade de alunos que freqüentam a escola pública, com vistas à inclusão de todos no processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

O Departamento de Educação Básica, visando concretizar a concepção da Educação Básica apresentada neste documento e os princípios definidos pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – defesa da educação como direito de todos os cidadãos; valorização dos profissionais da educação; garantia de escola pública, gratuita e de qualidade;

atendimento à diversidade cultural; gestão democrática, participativa e colegiada – desenvolve suas ações por meio dos seguintes Programas: **Formação Continuada dos Profissionais; Pesquisa e Produção; Melhoria dos Espaços Escolares de apoio ao estudo e pesquisa.**

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A formação continuada de professores, entendida como um processo constante de busca do aprimoramento das práticas educativas, é uma das condições essenciais para a melhoria da educação pública. Para isso, o Departamento de Educação Básica desenvolve um programa de formação continuada com ações que privilegiem a formação teórico-metodológica, a reflexão sobre conceitos que fundamentam a disciplina de ensino, sobre a interdisciplinaridade e a análise crítica e produtiva da atividade docente, de modo a possibilitar mudanças efetivas na prática educacional.

Tal formação deve pressupor encontros presenciais com docentes de Instituições de Ensino Superior e outros professores da rede, pois as discussões teórico-metodológicas, as trocas de experiências das diferentes realidades regionais e a compreensão das diversas linhas de pensamento que fundamentam os cursos de formação inicial, tornam-se mais ricas e cumprem efetivamente sua função formativa possibilitando esses debates diretos.

1. Ações do Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

Grupos de Estudo - Processo de formação continuada descentralizado, organizado pela SEED, que possibilita um espaço de discussão, reflexão e ação em todos os estabelecimentos de Educação Básica da rede.

Simpósios - Simpósios referentes a cada uma das disciplinas desenvolvidas na Educação Básica, para ampliar e atualizar os conhecimentos específicos de cada disciplina, bem como dos níveis de ensino, aprimorando os fundamentos teóricos dos professores.

Salas de apoio – Aperfeiçoar o trabalho docente já desenvolvido nas salas de apoio a partir dos dados levantados para a melhoria de desempenho dos alunos atendidos.

Formação para os agentes de execução – Formar agentes de execução dos laboratórios de ciências, atendendo as exigências legais, bem como definindo sua função no que se refere à preparação das aulas e manutenção do espaço físico.

Formação para os profissionais que atuam na biblioteca – Formar e atualizar os profissionais que atuam nas bibliotecas escolares a partir do aprofundamento das discussões a respeito do aspecto pedagógico desse espaço físico.

Literatura e Ensino (Sabor do Saber) – Estimular a utilização dos acervos bibliográficos que compõem as bibliotecas escolares, de modo que professores de todas as disciplinas da Educação Básica façam uso desse material no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Orientar as equipes dos NRE e as Secretarias Municipais de Educação sobre as questões relativas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de fornecer subsídios sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos anos iniciais de Ensino Fundamental.

DEB-Itinerante: Processo de formação continuada descentralizado que ocorreu nos 32 Núcleos Regionais de Educação. A equipe do Departamento de Educação Básica, formada por professores da rede, percorreu o estado do Paraná, ministrando as 1650 oficinas ofertadas. E o que foram as oficinas? Professores, pedagogos e diretores das 2106 escolas da rede estadual pública, retornando aos bancos escolares para buscar, na troca de experiências, nas novas tecnologias, nas discussões teóricas e práticas de sua disciplina, melhorar a qualidade da educação pública paranaense.

2. MELHORIA DOS ESPAÇOS ESCOLARES DE APOIO AO ESTUDO E A PESQUISA

A melhoria dos espaços escolares de apoio ao estudo e à pesquisa (bibliotecas, salas de aula, laboratórios) é uma necessidade real e condição para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Boas condições materiais e de acervo são fundamentais, tanto para o desenvolvimento das ações de formação continuada quanto para que os professores desenvolvam atividades de pesquisa e

produção de recursos didático/pedagógicos.

2.1. Ações do Programa de Melhoria dos Espaços Escolares de Apoio ao Estudo e a Pesquisa

Biblioteca do Professor: Aquisição de obras para as bibliotecas das escolas públicas estaduais, direcionadas ao uso dos professores do Ensino Médio, Fundamental, Educação Especial e de Jovens e Adultos, a fim de subsidiar a formação continuada propiciando novas fontes de leitura dos conhecimentos teórico-metodológicos, enriquecendo assim a prática pedagógica.

Biblioteca dos Temas Paranaenses: Com livros produzidos por autores paranaenses e/ou que abordem temas referentes ao Estado do Paraná. Trata-se de uma aquisição que visa oportunizar, aos alunos/professores com a cultura paranaense e/ou aprofundar seus conhecimentos sobre ela.

Biblioteca de Literatura Universal: Concebida para ampliar e atualizar o acervo literário, a aquisição dos livros que compõem essa biblioteca propicia o trabalho pedagógico com a literatura e contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Aquisição de materiais didáticos pedagógicos das diversas disciplinas: Processos de aquisição de materiais didáticos e pedagógicos diversificados para atender às necessidades das disciplinas que compõe a matriz curricular da educação básica.

3. PESQUISA E PRODUÇÃO

Na sua prática docente, os professores têm que lidar não somente com os saberes da sua disciplina, mas também com a tecnologia e com a complexidade social na qual a escola está inserida. O compromisso do professor, desta forma, está não apenas com a difusão do conhecimento já formulado, mas com a pesquisa e produção do conhecimento escolar, visando aprimorar o seu saber docente na perspectiva de tornar-se professor-autor.

O Departamento de Educação Básica, com o programa de pesquisa e produção de materiais didático- pedagógicos, implementa ações que possibilitam a troca de experiência, a produção intelectual colaborativa, subsídios para o estudo, favorecendo a atitude reflexiva e a pesquisa entre os professores.

3.1 Ações do Programa de Pesquisa e Produção

Projeto Folhas - Processo que busca situar a formação do professor no cotidiano escolar, valorizá-lo a partir de sua produção intelectual e do resgate de experiências significativas, oferecendo condições para que desenvolva uma cultura de pesquisa e investigação. O resultado do projeto é a produção de textos pedagógicos que se configuram como material didático de apoio aos alunos e professores.

Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC) - Processo de formação continuada que visa a produção e disponibilização de conteúdos e recursos didáticos aos educadores, em ambiente virtual, auxiliando-os na elaboração de aulas.

Manuais de orientação – Manuais de orientação pedagógica produzidos pelo Departamento de Educação Básica para a produção de Folhas, Objeto de Aprendizagem Colaborativa e Grupos de Estudo, respeitando as especificidades disciplinares e as Diretrizes Curriculares Estaduais.

Caderno de Orientação Pedagógica para Sala de Apoio a Aprendizagem – Produção um banco diversificado de atividades para suprir as necessidades pedagógicas das salas de apoio, considerando as dificuldades específicas dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, diagnosticadas em cada unidade escolar e nas diferentes regiões do Estado do Paraná.

Cadernos de Orientação Pedagógica para os espaços de apoio ao estudo e à pesquisa - Produção cadernos pedagógicos que orientem o uso dos diversos espaços de apoio ao estudo e à pesquisa, tais como o laboratório de ciências, a biblioteca escolar, o laboratório de informática, com base nos fundamentos teórico-metodológicos contidos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Antologia de textos filosóficos e sociológicos – Produção de um compêndio de textos filosóficos, sociológicos e clássicos, disponíveis em domínio público, precedidos de apresentação

e justificativa, vinculados aos fundamentos teóricos das Diretrizes Curriculares e ao Livro Didático Público.

Projeto Eureka – Produção de material de apoio aos estudos para o ingresso no Ensino Superior e produção de compêndio com questões apresentadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde 1998.

Livro Didático Público - Produção de materiais didáticos de apoio ao estudo e a pesquisa das diversas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio para disponibilizar aos alunos da rede estadual de ensino. Um projeto que valoriza a capacidade intelectual do professor, convidando-o a produzir material de apoio ao trabalho docente. O formato proposto para o livro faz apelo claro à reflexão, à pesquisa, revelando a intenção de desenvolver em nossas escolas, junto a estudantes e professores, uma cultura de autonomia diante do conhecimento.

Listagem Links – DEB

Folhas

Link: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/>>

OAC

Link: <<http://200.189.113.133/oac/>>

Formação Continuada - Grupo de Estudo

Link: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/grupodeestudos/index.php>>

Livro Didático Público

Link: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>

Eureka / ENEM

Link: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/eureka/>>

Apostilas – Link:

<<http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>

Caderno Pedagógico – Ensino Religioso

Link: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=61>>

Biblioteca do Professor

Link: <<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/estaticas/biblioteca/index.php>>

Biblioteca do Aluno

Link: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=15>>

Temas Paranaenses

Link: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>>

Páginas disciplinares

Arte <<http://artes.seed.pr.gov.br/>>

Biologia <<http://biologia.seed.pr.gov.br/>>

Ciências <<http://ciencias.seed.pr.gov.br/>>

Educação Física <<http://educacaofisica.seed.pr.gov.br/>>

Ensino Religioso <<http://ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/>>

Espanhol <<http://espanhol.seed.pr.gov.br/>>

Filosofia <<http://filosofia.seed.pr.gov.br/>>

Física <<http://fisica.seed.pr.gov.br/>>

Geografia <<http://geografia.seed.pr.gov.br/>>

História <<http://historia.seed.pr.gov.br/>>

Língua Portuguesa <<http://portugues.seed.pr.gov.br/>>

Língua Estrangeira <<http://ingles.seed.pr.gov.br/>>

Matemática <<http://matematica.seed.pr.gov.br/>>

Química <<http://quimica.seed.pr.gov.br/>>

Sociologia <<http://sociologia.seed.pr.gov.br/>>

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E TRABALHO

O Departamento de Educação e Trabalho elabora as políticas voltadas para a Juventude e Adultos em relação a escolarização e a profissionalização na modalidade regular e EJA – Educação de Jovens e Adultos.

É importante ressaltar que a Educação Profissional no Paraná com investimento do Governo Estadual teve desde 2003 um imenso avanço e neste momento com a parceria do Governo Federal pelo Programa Brasil Profissionalizado terá ainda neste governo um grandioso impulso.

Quanto a Educação de Jovens e Adultos é necessário ressaltar que temos ainda grandes desafios para que consigamos garantir os padrões de atendimento com a qualidade que almejamos. Muitas ações da SEED já foram realizadas, mas ainda temos que resolver situações que garantam que os adultos paranaenses realmente tenham acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais que lhe são de direito. O Planejamento da EJA, portanto ainda está sendo revisto e ampliado.

Atualmente a rede pública estadual de ensino que oferta a Educação Profissional apresenta 75.291 alunos matriculados em cursos técnicos ofertados em 285 estabelecimentos em 167 municípios do estado, seja na forma integrada ou subsequente ao Ensino Médio. Na Educação de Jovens e Adultos o atendimento é de um total de 75 mil alunos no Ensino Fundamental Fase II e 75 mil alunos no Ensino Médio.

No que diz respeito ao currículo da Educação Profissional, esse vem ocupando o centro das discussões, pois passamos por um momento de travessia entre uma Educação Profissional onde o currículo apresentava uma concepção de formar imediatamente para mercado para uma concepção de Educação Profissional integral, onde os sujeitos são o centro, ou seja, uma política educacional que tem como compromisso a formação humana dos alunos.

Neste contexto, segundo Frigotto (2008:31) “ a tarefa do educador, não se restringe ao especializado num campo de conhecimento. Esta é uma dimensão necessária e crucial, mas insuficiente para construção de novas relações sociais, dentre elas novas relações e práticas educativas. Do educador exige-se um posicionamento ético-político, tanto na crítica às relações sociais vigentes, de desigualdade e exclusão, quanto para o engajamento ético-político nas construção de novas relações sociais e práticas educativas”.

Em relação ao currículo da Educação de Jovens e Adultos, a sua referência curricular é a da Educação Básica, o que difere são os sujeitos e o tratamento metodológico que se faz necessário.

Assim, em 2009, o Departamento de Educação e Trabalho estará disponibilizando aos estabelecimentos de ensino que ofertam a Educação Profissional a versão impressa das Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos. Entendendo que se faz necessário sistematizar as discussões presentes nas ações desenvolvidas pelo Departamento estará disponibilizando os livros: O Ensino Médio integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação da rede pública do Paraná; Fundamentos Teóricos – Metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular, do curso de formação de docentes – normal, em nível médio; Proposta Curricular do curso de Formação de Docentes Indígenas Bilíngües para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Normal, em nível médio.

Para a Educação de Jovens e Adultos estaremos em 2009 retomando as discussões das Diretrizes da Curriculares para EJA, que está disponível em versão digital.

Referências

Educação Profissional

- **Polissemias do trabalho: diferenças em leituras e interlocuções com a tecnologia** - Lucília Machado
- **As políticas de educação profissional para os que vivem do trabalho: formar para a inclusão subordinada** - Acácia Zeneida Kuenzer; Sandra Regina de Oliveira Garcia
- **As mutações no mundo do trabalho** – Ricardo Antunes; Giovanni Alves
- **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem** - Georg Lukács
- **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Limites e Possibilidades** – Maria José Pires Barros Cardozo
- **A transformação do trabalho e a Formação Profissional na Sociedade da incerteza** - Maria Ciavatta; Eunice Trein
- **A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica** - Dante Henrique Moura
- **Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: Financiamento e Formação de Professores** - Dante Henrique Moura
- **Enfoques sobre a relação Ciência Tecnologia e Sociedade Neutralidade e Determinismo** - Renato Dagnino
- **A Tecnologia e a Educação Tecnológica: elementos para uma sistematização Conceitual** - Domingos Leite Lima Filho; Gilson Leandro Queluz

Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho - Acácia Zeneida Kuenzer; Gabriel Grabowski

A EJA integrada a Educação Profissional no CEFET: avanços e contradições - Eliza Bartolozzi Ferreira; Desirré Raggi; Maria José Resende

Exclusão incluyente e inclusão excluyente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho - Acácia Zeneida Kuenzer

Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? - Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta

O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas - José Cerchi Fusari

A Construção da Proposta Educacional e do Trabalho Coletivo na Unidade Escolar - José Cerchi Fusari

Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional - Lucília Machado

Integração Curricular dos Ensinos Médio e Técnico: Dimensões Políticas e Pedagógicas - Marise N. Ramos

Conhecimento e competência não está na hora de mudar seus conceitos - Marise N. Ramos

Desafios para a expansão e democratização da educação profissional e sua relação com a educação básica no contexto atual - Domingos Leite Lima Filho

O choque teórico da Politécnica - Dermeval Saviani

Desenvolvimento local e regional & ensino médio integrado á educação profissional - Gabriel Grabowski

Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos - Departamento de Educação e Trabalho

Vídeo – Ensino Médio Integrado – Departamento de Educação e Trabalho

Vídeo – PROEJA – Jacqueline Moll

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.anped.org.br/>

Tem como finalidade a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa, na área da educação, no Brasil.

<http://www.inep.gov.br/>

Sistema de informações, pesquisas e estatísticas educacionais. Acesso a publicações e resultados de avaliações de ensino.

<http://www.uff.br/trabalhonecessario/>

<http://www.diaadia.pr.gov.br/det/>

Educação de Jovens e Adultos

Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

<http://www.deja.pr.gov.br/>

- **1. Avaliação Qualitativa** - Pedro Demo
 - **2. Concepção Dialética da Avaliação** - Moacir Gadotti
3. Avaliação: Um processo libertador - Vera Marília Garcia da Costa
4. **Pedagogia de projetos na escola: uma análise acerca das incompreensões históricas do conteúdo no currículo e o papel dos “desafios educacionais contemporâneos” na proposta curricular** - Ana Carolina Soares Duarte; Elisane Fank ; Paulla Helena.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL

O Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional/DEEIN apresenta dois textos com o intuito de intensificar o diálogo e contribuir com os estudos a serem realizados durante a Semana Pedagógica da Rede Pública de Ensino e da Rede Conveniada da Educação Especial. O primeiro intitulado **“Inclusão: esticar ou cortar?”** foi escrito especialmente com a finalidade de provocar uma reflexão dos professores sobre as questões de inclusão no espaço escolar. O segundo, **“Rede de apoio da educação especial na perspectiva da inclusão”** se constitui em texto informativo sobre os serviços e apoios educacionais especializados existentes nos sistemas de ensino público do Paraná.

Salienta-se que eventos de capacitação têm o intuito de valorização dos profissionais da Educação do nosso Estado, buscando a contínua reflexão sobre o processo educativo. Assim, gostaríamos de lembrar os referenciais das Semanas Pedagógicas de 2005 a 2008, disponibilizados pelo DEEIN, que poderão, associados a inúmeras outras fontes, continuar subsidiando a prática pedagógica e o Plano de Trabalho Docente.

- Fev. 2005 – A Educação Especial no Paraná – Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica.

Jul. 2005 – De qual política de inclusão educacional estamos falando? Inclusão escolar e o atendimento à diversidade.

- Fev. 2006 – Inclusão e Diversidade: Reflexões para construção do PPP

Jul. 2006 – Fundamentos Políticos da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos – Documento Preliminar.

- Fev. 2007 – Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e o PPP das Escolas Estaduais e Escolas Especiais.

Jul. 2007 – Políticas Públicas da Educação Especial/Avaliação no Contexto Escolar/Adaptações Curriculares

- Fev. 2008 – PPP/Proposta Pedagógica Curricular/Regimento Escolar das Escolas Estaduais e Escolas Especiais.

Jul. 2008 – Flexibilização/Adaptação Curricular.

No Paraná, a Educação e a Inclusão avançaram muito na última década. Esse avanço deve-se principalmente a uma política de inclusão responsável, que busca de forma processual o redimensionamento das concepções e práticas educacionais visando contemplar a diversidade do alunado que apresenta necessidades educacionais especiais, sejam elas decorrentes ou não de deficiências. A análise do segundo texto permite visualizar o resultado do esforço coletivo da SEED e da comunidade escolar que, ampliando os limites do ensino regular, deu novo desenho ao espaço escolar, atendendo hoje, cerca de 38 mil alunos com algum tipo de necessidade especial.

O DEEIN disponibiliza informações e orientações, bem como conta com um canal de comunicação destinado à comunidade escolar e demais interessados através do endereço eletrônico: www.diaadia.pr.gov.br/deein

Ao longo de todo o ano, este Departamento conta com a sua colaboração e sugestões para que as diretrizes políticas sejam aprimoradas em sintonia com as discussões e práticas que acontecem no interior das escolas.

A todos os professores, um excelente trabalho.

DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE

As questões da diversidade sociocultural e da inclusão na escola têm sido debatidas nas últimas décadas como um elemento fundante para repensar os processos pedagógicos a organização escolar e o reconhecimento dos sujeitos educandos, educadores, gestores e comunidades que lá se encontram.

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, criou no ano de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com a finalidade de compor uma agenda nacional voltada a reduzir as desigualdades sociais por meio da efetiva inclusão dos sujeitos na escola, voltada a construir uma política pública que transforme a realidade, em sintonia com a principal diretriz da UNESCO que é a garantia do acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola – educação de qualidade para todos ao longo da

vida. Segundo Vincent Defourny, representante da UNESCO no Brasil:

Um dos pontos altos da política educacional brasileira é a inclusão. Nesse sentido, a criação da SECAD configura-se como uma grande inovação. Abrindo espaços para a diversidade criadora do país, ela possibilita que segmentos historicamente excluídos tenham educação a oportunidade de conquistar uma vida digna. (BRASIL, 2007, p.5)

Em sintonia com as orientações e diretrizes do MEC para o atendimento às diversidades, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), em seu processo de reorganização institucional no ano de 2007, institui o Departamento da Diversidade (DEDI), vinculado à Superintendência da Educação, que apresenta como objetivos:

- possibilitar a visibilidade cultural, política e pedagógica aos diferentes sujeitos educandos e educadores presentes nas escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Paraná;
- instituir política pública de educação e diversidade, influenciando e orientando as ações dos diferentes Departamentos, Coordenações e Núcleos Regionais de Educação para o reconhecimento e atendimento às diversidades culturais e contribuindo para o enraizamento das concepções e propostas da diversidade em todos os níveis da rede;
- organizar a oferta da educação escolar às populações específicas, fortalecendo suas lutas, seus processos de aprendizagem e de resistência.

Nesta perspectiva, a política pública de educação e diversidade conduzida pelo DEDI/SEED se organiza por meio de três Coordenações:

- Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, responsável pela condução do Programa Paraná Alfabetizado e demais ações necessárias para a alfabetização e a formação de neo-leitores, tendo em vista a superação do analfabetismo no Paraná. Nesta tarefa, a participação das escolas estaduais (diretores, pedagogos, professores, funcionários e dos agentes mobilizadores de alfabetização) é fundamental como um espaço de acolhida, orientação e organização das turmas de alfabetização;
- Coordenação da Educação do Campo, responsável pela condução da política de educação do campo no Paraná voltada às diretrizes, ao diagnóstico e à orientação das escolas do campo, ao atendimento escolar às populações quilombolas, ilhéus e ribeirinhos, faxinalenses, agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária por meio das Escolas Itinerantes, como preconiza a legislação brasileira;
- Coordenação da Educação Escolar Indígena, responsável pela condução da política de educação escolar indígena no Paraná, voltada às diretrizes e à organização das escolas indígenas (estadualizadas a partir do ano de 2008), à formação inicial e continuada dos professores kaingang, guarani e xetá do estado, dentre outras ações fundamentais para uma educação escolar intercultural, bilingue, específica e diferenciada, como preconiza a legislação brasileira.

Essas ações vêm sendo construídas pelo DEDI em permanente diálogo com os Departamentos da Educação Básica (DEB), Educação e Trabalho (DET), Educação Especial e Inclusão (DEIN), Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE), Diretoria de Tecnologia Educacional (DITEC) e com os setores da Superintendência de Desenvolvimento Escolar (SUDE), no sentido de que todos os níveis e modalidades da educação básica, assim como todas as esferas da organização escolar (infra-estrutura, documentação, gestão, formação continuada, edificações e reformas, alimentação escolar, estratégias tecnológicas, dentre outras) venham a compreender e a pautar a política de educação e diversidade como uma de nossas estratégias fundamentais.

Para subsidiar as discussões da escola com os professores, nesta semana pedagógica, a cerca da Diversidade e do trabalho a ser desenvolvido pelo Departamento junto às escolas, segue em arquivo com os pressupostos e as diretrizes do DEDI/SEED e alguns dos elementos fundamentais para compreender as especificidades da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena, que constituem –se no público a ser atingido por este Departamento, além da Alfabetização dos Jovens, Adultos e Idosos.

Sugestões de sítios / Páginas eletrônicas

<http://portal.mec.gov.br/secad> – traz informações específicas que se referem à Educação do Campo: histórico, programas, projetos e ações, bem como, documentos de referência.

<http://www.nead.org.br/> - Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

http://www.mda.gov.br - Ministério do Desenvolvimento Agrário

http://www.agricultura.gov.br - Ministério da Agricultura

<http://www.jornadadeagroecologia.com.br/> - Jornada de Agroecologia é uma articulação de várias entidades ligadas aos trabalhadores do campo.

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/educadores/>: artigos, teses e dissertações, banco de imagens, bibliotecas, cadernos pedagógicos, catálogo de sítios, dicionário da Língua Portuguesa, domínio público, filmes, literatura online, livro didático público, mapas, museus...

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>: Caderno SECAD N.º 3

<http://www.socioambiental.org/> : Enciclopédia dos Povos Indígenas, Legislação, Mapas, Documentos.

<http://www.funai.gov.br/index.html>: Legislação, Agenda dos Povos Indígenas, Links com diversas instituições, informações sobre questões fundiárias.

<http://funasa.gov.br/> : Saúde Indígena, Biblioteca, Museu.

<http://unb.br/il/lali/> : Laboratório de Línguas Indígenas

<http://www.cedes.unicamp.br/>: publicações periódicas do [Centro de Estudos Educação e Sociedade](#) (CEDES), de caráter temático dirigidas a profissionais e pesquisadores da área educacional.

<http://www.curriculosemfronteiras.org>: artigos sobre educação (países de Língua Portuguesa).

www.paranaalfabetizado.pr.gov.br ou www.ppa.pr.gov.br Para obter informações sobre o Programa Paraná Alfabetizado

COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO DOS AGENTES EDUCACIONAIS (CFAE)

Com a instituição do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Quadro dos Funcionários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná (QFEB), através da Lei complementar 123 de 09/09/2008, a SEED está organizando a Formação Continuada dos Funcionários em atividades de atualização, capacitação e qualificação profissional relacionadas às áreas de atuação para garantir a efetivação do Artigo 15, que trata da Progressão da Carreira, assim como a participação em curso de formação profissional na Área 21, consubstanciada em Serviços de Apoio Escolar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE, que trata da Promoção na Carreira.

Desde 2006, através da instituição do Pró-Funcionário (Curso Técnico de Profissionalização dos Funcionários da Educação), nos moldes propostos pelo MEC, o Departamento de Educação Profissional e Trabalho (DET/SUED) através de sua equipe, garantiu que mais de 2000 funcionários concluíssem o curso até o final de 2008 com expansão do programa em 2008 e 2009 conforme dados disponíveis no site (DET). A intenção desse governo, conforme palavras da Secretária Yvelise Arcoverde na formatura ocorrida em dezembro de 2008 é garantir a formação para todos os funcionários da SEED.

A evolução funcional é o desenvolvimento do funcionário na carreira, com avanço nas classes, mediante critérios de progressão e promoção, e está vinculada à qualidade do serviço prestado bem como às melhorias obtidas no ambiente educacional. Para tanto, além dos itens relacionados aos processos formais de educação que o funcionário deverá se submeter, citados no parágrafo acima, propõe que a avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo permanente, em que o funcionário tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo os pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma seu crescimento profissional, que será feita mediante critérios objetivos, nos termos da regulamentação específica. Segundo informações da SUED, a elaboração desse documento será por uma Comissão designada por portaria, constituída por diversos segmentos da SEED, que terá legitimidade para elaborar a resolução específica que definirá os critérios que serão adotados.

Outra resolução regulamentará o processo de avaliação para concessão da **Progressão**, como aconteceu através Resolução número 2363/2008 para os integrantes do Quadro Próprio do Magistério, e será discutida e proposta pela referida comissão.

A CFAE tem como função precípua propor uma formação continuada para os funcionários de caráter pedagógico e técnico, articulando todos os setores da SEED que propõe atividades de atualização, capacitação e qualificação profissional relacionadas às áreas de atuação dos funcionários. Compreende-se a importância da Formação Continuada e atualizações voltadas para as necessidades dos profissionais, enviadas por diversos setores da SEED. Há que se avançar no sentido de proporcionar aos mesmos ampla discussão da concepção educacional que

vem sendo praticada pelo corpo docente, assegurando seu papel educador e sujeito epistêmico no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário garantir a essa categoria profissional (agentes educacionais I e II) uma discussão ampla da gestão democrática nas escolas acreditando que a participação dos mesmos na semana pedagógica desde 2005 foi um avanço muito importante, na democratização do processo pedagógico e administrativo da escola.

Neste ano a Coordenação dos Funcionários é responsável pelo terceiro dia da semana pedagógica, com um texto específico para os mesmos, material elaborado legitimamente para essa categoria, o (pró funcionário), acreditando nas discussões que acontecem nas escolas e da correlação das atribuições hoje conferida aos mesmos em seus locais de trabalho proposto pelo Plano de Cargos e Salários (QFEB), conquista desta categoria profissional. Esperamos as contribuições de todos, para nos subsidiar em nossa proposta de formação continuada.

Nosso único contato no momento: vera_drehmer@seed.pr.gov.br

ROTEIRO 3 (06/02)

Para a discussão que segue faremos uma breve referência aos documentos que organizam o processo de ensino e aprendizagem, a fim de discutirmos a importância do Plano de Trabalho Docente, como norte do trabalho pedagógico. É importante destacar que o Plano de Trabalho Docente parte da relação estabelecida entre o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular, portanto se constitui na expressão do currículo em sala de aula, que por natureza, expressa e legítima a intencionalidade da escola.

O Projeto Político-Pedagógico da escola é a expressão das intenções do conjunto da comunidade escolar a respeito da sociedade, a qual se possa almejar, aquela que não reproduza as condições históricas de dominação, alienação, expropriação da condição humana. Uma vez que a escola expressa essas contradições, o PPP da escola deve partir do seu diagnóstico mais pontual (da comunidade escolar, das interfaces entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno) - o diagnóstico da própria cultura escolar e que expressa um diagnóstico mais global – o da sociedade em suas determinações. O que se vislumbra a partir daí é pensar coletivamente na forma pela qual a escola se organizará para avançar rumo a seu projeto educativo.

A Proposta Pedagógica Curricular, por sua vez, é a expressão de uma determinada concepção de educação e de sociedade, pensada filosófica, histórica e culturalmente no PPP. Ela é construída pelos professores das disciplinas e mediada pela equipe pedagógica, os quais lançam mão dos fundamentos curriculares historicamente produzidos para proceder a esta seleção de conteúdos e métodos com sua respectiva intencionalidade.

O Plano de Trabalho Docente é a expressão da Proposta Pedagógica Curricular, a qual por sua vez, expressa o PPP. O plano é a representação escrita do planejamento do professor. Neste sentido, ele contempla o recorte do conteúdo selecionado para um dado período. Tal conteúdo traz consigo essa intencionalidade traduzida a partir dos critérios de avaliação. Para que isto se efetive o professor deve ter clareza do que o aluno deve aprender (conteúdos), por que aprender tal conteúdo (intencionalidade-objetivos), como trabalhá-lo em sala de aula (encaminhamentos metodológicos), e como serão avaliados (critérios de avaliação e instrumentos de avaliação). A seleção dos conteúdos, portanto, não é aleatória. Ela é feita exatamente com base em alguma intenção, a qual é a expressão do Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente pela comunidade escolar. (Taques; Carvalho; Boni; Fank; Leutz, 2008. p. 16 e 18).

Deste modo, o Plano de Trabalho Docente toma como elementos para sua organização:

CONTEÚDOS: definidos por conteúdos estruturantes, ou seja saberes - conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas - que identificam e organizam os diferentes campos de estudos das disciplinas escolares, sendo fundamentais para a compreensão do objeto de estudo das áreas do conhecimento (Arco-Verde, 2006).

O desdobramento dos conteúdos estruturantes, e conteúdos básicos e conteúdos específicos, a partir do quadro de conteúdos, será feito pelo professor em discussão com os demais professores da área que atuam na escola. O professor deve dominar o conteúdo escolhido em sua essência, de forma a tomar o conhecimento em sua totalidade e em seu contexto, o que exige uma relação com as demais áreas de conhecimento. Esse processo de contextualização visa a atualização e aprofundamento dos conteúdos pelo professor, possibilitando ao aluno estabelecer relações e análises críticas sobre o conteúdos. Cabe destacar que a contextualização

não se faz pelo desenvolvimento de projetos, mas na abordagem histórica do conteúdo.

JUSTIFICATIVA: Explicita à escola os conteúdos estruturantes, básicos e específicos como opção política, educativa e formativa.

Refere-se às intenções educativas. Expressa as intenções de mudanças no plano individual, institucional e estrutural. Está voltada aos conteúdos e não às atividades.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS: Conjunto de determinados princípios e recursos para atingir os objetivos, o processo de investigação teórica e de ação prática.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: Definem os propósitos e a dimensão do que se avalia. Para cada conteúdo precisa-se ter claro o que dentro dele se deseja ensinar, desenvolver e portanto, avaliar. Os critérios refletem o que vai se avaliar e são estabelecidos em função dos conteúdos.

REFERÊNCIAS: As referências permitem perceber em que material e em qual concepção o professor fundamenta seu trabalho e conteúdo. Fundamentar conteúdos de forma historicamente situada implica buscar outras referências, não sendo, portanto, o livro didático o único recurso.

ATIVIDADE 1

A partir das análises e fundamentos do Roteiro 1, das pesquisas e subsídios do roteiro 2, caberá aos professores elaborarem o seu Plano de Trabalho Docente.

Esta atividade, portanto, consiste no próprio planejamento das aulas do professor, o qual poderá ser realizado reunindo professores por série e/ou disciplina, mediados pela equipe pedagógica.

Entende-se que o papel da equipe pedagógica é fundamental no sentido de sustentar a articulação entre o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica e o Plano de Trabalho Docente, tendo este último como a expressão do currículo na sala de aula.

Cumprir também que, embora o planejamento seja uma ação coletiva, o Plano de Trabalho Docente é um documento de autoria do professor em função do trabalho com suas respectivas turmas.

ROTEIRO 4 (06/02)

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA FUNCIONÁRIOS

Desde julho de 2005, os funcionários das escolas são convidados pela Secretaria de Estado da Educação a fazerem parte da Formação Continuada e do planejamento da Semana Pedagógica em suas unidades escolares, e assim garantir a participação deste segmento de profissionais da educação na construção de uma escola mais democrática, procurando eliminar o distanciamento entre professores e funcionários e caminhando em direção à consolidação da qualidade da educação.

Cabe ressaltar ainda a participação dos funcionários na democratização do trabalho escolar, pois há bem pouco tempo tudo lhes era imposto e eles deveriam realizar suas tarefas, sem discuti-las. Hoje, há a compreensão de que a cultura escolar não mudará e que a educação de qualidade não acontecerá sem o trabalho coletivo, porque os funcionários são parte integrante deste universo e não simplesmente alguém que presta serviços numa instituição. Reconhece-se que a participação na Formação Continuada é de suma importância, para que a escola se torne um espaço mais aberto e mais democrático, com compromisso político e pedagógico, cujo objetivo maior é o desenvolvimento da autonomia dos educando.

Para que esse compromisso seja construído vamos estudar o texto do capítulo 3 do Caderno 3 do Profuncionário, **TRABALHO, PRÁTICAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO**. Após a leitura, reflexão e análise do texto, desenvolver as questões que seguem:

TRABALHO, PRÁTICAS CULTURAS E EDUCAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Homem, pensamento e cultura: abordagens filosófica e antropológica: formação técnica/[elaboração : Dante Bessa]. Brasília : UNB, Centro de Educação à Distância, v.3, 2005. (Curso Técnico de Formação para os

Hoje se discute o trabalho como prática cultural. Questões sobre as quais você pode pensar neste momento e ao longo de sua vida. Qual a influência do trabalho no tornar-se humano? É uma dimensão da prática do homem que está correlacionada com a transformação da natureza.

Você concorda com isso? Você pensa que trabalhar está mais relacionado com a ação, com a prática e com o fazer do que com o pensamento e com as formas simbólicas? E você, já pensou o porquê disso? Isso parece ser assim porque trabalhando, as formas materiais são transformadas.

Em outras palavras, talvez você pense que trabalho tem a ver com resultados materiais do que o homem faz. Por exemplo, a sardinha que nadava livre nos mares, agora é sardinha enlatada. O petróleo que estava escondido no subsolo terrestre, agora é combustível. As árvores da floresta que guiavam o índio e me assustavam, agora viraram móveis de madeira. São inúmeros os exemplos e todos eles estão ao alcance dos olhos e das mãos, são tangíveis.

Mas não se engane sobre essas questões, pois com o trabalho o homem também transforma as forças materiais em forças simbólicas: linguagens, valores, idéias. O que se faz com os braços, também se faz com o pensamento. E vice-versa. Com a diferença de que com os braços o trabalho é feito com força física e com o pensamento se usa força intelectual. Contudo, não é difícil notar que você pensa quando trabalha fisicamente e, de alguma maneira, usa força física no trabalho intelectual.

Então, mesmo que o seu trabalho aparentemente exija apenas força física, há nele, também, forças simbólicas e normativas. É sobre isso que eu gostaria de convidá-lo a investigar e refletir.

Tente transformar a situação em um problema, partindo das seguintes perguntas: o que o trabalho pode ter a ver com o conceito que temos de humano e com a identidade? Será que meu trabalho tem alguma coisa a ver com o que sou e penso que sou? Trabalhando estou educando? Se educo outros e me educo com o meu trabalho, como isso acontece?

1 – Trabalho: conceito

Comece a responder as perguntas anteriores pensando no significado de trabalho, que é o conceito central nesta unidade.

Simbolizar é significar o mundo pela palavra, com isso, é possível tomar consciência e/ou enganar-se no que se pensa sobre o mundo e sobre os outros. Os significados são criados por homens e mulheres, portanto, podem ser transformados, esquecidos e recriados. Nesse sentido, há uma pergunta a ser feita: o que significa trabalho para você?

A origem da palavra trabalho está no substantivo da língua latina *tripalium*, que era usado para nomear um instrumento agrícola formado por três paus pontiagudos, usado para bater cereais. Há a hipótese de que também teria sido usado como instrumento de tortura. A esse substantivo liga-se o verbo *tripaliare*, cujo significado é torturar.

Como você pode notar, o significado etimológico²⁰ da palavra trabalho tem a ver com sacrifício, com dor, com sofrimento. Foi com esse significado que a tradição do pensamento ocidental começou a pensar o trabalho.

Entre os antigos gregos, o trabalho era relacionado com a escravidão. A escravidão, na filosofia de Aristóteles (Filósofo grego que viveu no século IV a.C.), por exemplo, funda-se no pensamento de que há homens que, naturalmente, não podem ser considerados humanos pelo seu modo de viver, porque dependem do trabalho para sobrevivência.

Entre os romanos, o trabalho seria uma espécie de castigo, uma punição para os derrotados nas guerras. Os romanos escravizavam os povos dominados pela força de seus exércitos.

Já entre os cristãos, na Idade Média, o trabalho era associado à dor, ao sofrimento e à servidão. Dos gregos ao final da Idade Média, o trabalho era símbolo de exclusão social, ou, pelo menos, as pessoas que dependiam do trabalho não participavam da vida política.

Como assim “símbolo” de exclusão?

Alguns trabalhavam para a sobrevivência de todos, enquanto outros se dedicavam ao conhecimento, à espiritualidade e ao governo. Nisso o verdadeiro homem se aproxima mais das

20 **Etimologia** é o estudo da origem das palavras. Muitos pensadores buscam na etimologia elementos para entender melhor o significado corrente ou para mostrar como o significado foi transformado pelo movimento histórico.

coisas espirituais, enquanto aqueles que produzem apenas as condições materiais de sobrevivência (para si e para os outros) estão mais próximos da animalidade, segundo uma visão etnocêntrica, é claro. Ou seja, o trabalho era considerado “coisa de bicho”.

É que, na antiguidade, a verdadeira vida humana, a vida ideal, a natureza humana, estava na vida contemplativa; na vida dedicada ao conhecimento e à virtude moral. A vida contemplativa é aquela em que se pode dedicar exclusivamente ao pensamento e às coisas da alma e do espírito, para atingir a perfeição e o encontro com as forças superiores da natureza ou coisas divinas.

Contudo, a partir do Renascimento (séculos XV e XVI, na Europa) e com a modernidade, o trabalho ganha um outro significado: ele passa a ser considerado como uma força de criação, como modo de intervenção humana na natureza, para transformá-la. Segundo Hegel, filósofo alemão no início do século XIX: “foi com o trabalho que o ser humano ‘desgrudou’ um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais”(Citado por Konder, Leandro. O que é dialética? 22ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 24). Quer dizer que, diferentemente dos antigos e medievais, os modernos passam a ver a humanização no trabalho e não mais apenas sofrimento e castigo.

Esse significado dá uma outra importância ao trabalho. Ele já não é mais símbolo de exclusão, mas é o modo como o homem se afirma diante da natureza. Os homens já não buscam apenas contemplar a natureza, querem também agir sobre ela. Na modernidade, então, é que o trabalho é valorizado como prática cultural pela qual o homem deixa de se sentir submetido às forças da natureza, passando a se sentir dono do seu nariz. Isso significa que o homem ganha liberdade e faz a sua própria história pelo trabalho. Contudo, esse homem de que se fala é apenas um conceito, uma significação.

Considere o que pensa que é o trabalho e o que significa trabalhar. Você concordaria com Hegel de que pelo trabalho os homens se tornam livres da natureza e produzem a sua história com liberdade? E na relação entre os homens, é possível pensar o mesmo, de que as relações de trabalho são livres?

Independência do homem em relação à natureza é um significado possível para trabalho.

Para mim, nesse momento, trabalho significará o modo como, diferentemente de outros animais, o homem pode projetar e produzir os meios para sobreviver e viver melhor. Ou seja, trabalho será a palavra que utilizarei para significar a atividade humana ou a prática cultural pela qual homens e mulheres transformam a realidade e constroem material e simbolicamente o mundo: cultivando alimentos, criando instrumentos, construindo moradia, sabedoria, normas de comportamento e de relação, etc. Com essas práticas homens e mulheres educam e se posicionam no mundo como humanos.

Trabalho, bem entendido, não é o mesmo que emprego. Ter emprego significa ocupar um cargo ou um posto de trabalho socialmente reconhecido. Contudo, mesmo que não tenhamos um emprego não deixamos de trabalhar, isto é, de produzir as condições materiais e intelectuais de vida, ainda que essas condições sejam apenas individuais ou familiares.

Você pode pensar, assim, que toda prática cultural é trabalho, na medida em que com elas o homem age em um mundo já construído, para transformá-lo em outro mundo com a esperança de uma vida social melhor.

2 – Trabalho, técnica e tecnologia

O mundo, hoje, não é mais o que já foi alguma vez. Nem o mundo natural, nem o mundo humano. Isso porque, além das forças da natureza, a força do trabalho humano atuou para transformá-lo. Mas, isso não se deu só por meio da força física, a força intelectual também contribuiu. O próprio homem desenvolveu instrumentos e formas de trabalhar e produzir as condições para sobreviver e viver melhor, de tal maneira que mudou as próprias condições de trabalho.

O que quero dizer com isso?

Afirmo assim que o mundo humano é o mundo da cultura, produto da simbolização, do regramento e da produção de homens e mulheres. Com a simbolização homens e mulheres podem registrar e construir significados. Com isso produzem conhecimentos.

Com o regramento organizam, hierarquizam e controlam (disciplinam) as relações sociais.

Com o trabalho agem sobre a natureza e sobre si mesmos. Com isso produzem material e simbolicamente as condições de vida de homens e mulheres.

Assim, podem conhecer, significar, planejar, organizar e fazer (produzir) o que é necessário para a sobrevivência e para o bem-estar de todos. O homem precisa de conhecimento para produzir e usar o que tem disponível para vida. Meios de comunicação a distância como a TV, o telefone, o celular, o rádio, a internet; equipamentos hospitalares que permitem fazer exames com precisão; equipamentos domésticos como geladeira, fogão, microondas, etc, só existem porque homens e mulheres aprendem a produzir e usar o conhecimento e, com isso, aprendem a produzir equipamentos que ajudam a produzir outros conhecimentos e novos equipamentos, para usá-los com outros e novos fins.

A criação e produção desses equipamentos acontecem graças à técnica e à tecnologia. Mas o que significam a técnica e a tecnologia?

Técnica significa um tipo de conhecimento prático que é construído para reproduzir o mundo material e sua forma simbólica.

Em palavras mais elaboradas, técnica é um tipo de conhecimento necessário para obter melhores resultados no trabalho, na educação, na economia, na política, enfim em qualquer tipo de atividade, sobretudo úteis à produção das condições da vida coletiva. O trabalho feito com conhecimento de técnicas é um trabalho técnico.

Por exemplo, a cozinheira domina técnicas de cozinhar. Ela tem experiência prática nisso. Na medida em que ela registra o que faz e possibilita a reprodução das suas experiências, para que ela mesma ou outras pessoas possam fazer as mesmas ações para obter os mesmos resultados, ela produziu um conhecimento técnico: um conhecimento que diz o que e como fazer para preparar uma refeição gostosa.

Já a tecnologia significa um conhecimento construído pela investigação sobre as técnicas, isto é, tecnologia seria o estudo das técnicas mais apropriadas (eficientes, eficazes, competentes) a serem aplicadas na produção, circulação e comercialização do que foi produzido. Tecnologia significa, ao mesmo tempo, um conhecimento que indica a necessidade de invenção e de produção de equipamentos que tornem mais eficientes, eficazes e competentes a produção.

Por exemplo, a invenção do fogão à lenha, depois a gás, depois o forno elétrico, depois o forno de microondas. Todos são resultados da evolução tecnológica, em que um equipamento vai superando o outro, com agilidade, eficiência e eficácia no cozimento. E, parece claro, cozinhar em microondas muda as práticas de cozimento, muda as refeições e os hábitos alimentares, ou seja, as condições materiais de cozimento e alimentação se tornam diferentes. Com isso, os significados e valores alimentares também mudam.

Não é difícil perceber que o trabalho se torna diferente e o trabalhador, no caso, por exemplo, a cozinheira que prepara o alimento, também deverá mudar.

A escola em que você trabalha dispõe de tecnologia. Quais e em que espaços da escola? Como ela tem sido utilizada nas práticas diárias da escola? Para fazer seu trabalho você precisa de conhecimentos técnicos? Procure descrever como você faz o seu trabalho para saber disso.

3 – Trabalho manual e trabalho intelectual

Se toda prática cultural é trabalho e as práticas culturais são diferentes, logo, há diferentes tipos de trabalho e diferentes formas de trabalhar. Ou seja, o homem percebe que pelo trabalho pode garantir a sobrevivência e viver melhor. Isso permite que o trabalho se torne o centro da organização da vida social. Essa organização dividiu o trabalho entre os homens e sofreu transformações históricas, devido ao aparecimento de novas condições de trabalho, as quais dizem respeito às transformações técnicas e tecnológicas do mundo.

Escrevi anteriormente que há tipos diferentes de trabalho e que na organização social o trabalho é dividido, servindo como elemento de regramento e hierarquização na sociedade. Uma das divisões que ocorre é aquela que separa trabalho manual e trabalho intelectual.

Essa divisão se baseia na diferenciação entre teoria e prática, que se estabeleceu na organização social desde os gregos antigos e torna-se ainda mais enfática no mundo moderno, com as transformações na economia a partir da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII.

Tal divisão favorece a hierarquização na sociedade, que põe o saber teórico ou trabalho intelectual ao lado do poder e o trabalho manual sob domínio e controle do saber. Isso leva a crer que existem pessoas que sabem mais e outras que sabem menos; que existem pessoas cultas e pessoas incultas; que as pessoas cultas (que sabem mais) são melhores, mais humanas do que as incultas (que sabem menos). Ou seja, há uma significação e valorização do trabalho intelectual em contrapartida a uma desvalorização do trabalho manual, este subjugado, ficando o trabalho

intelectual para quem “sabe mais” e o trabalho manual para quem “sabe menos”.

4 – Trabalho, alienação e educação

Aqui cabe chamar a sua atenção apenas sobre a visão simbólica que a modernidade criou para o trabalho, tornando o humano uma abstração de si. Um sujeito sem rosto. Como assim?

É que com a Revolução Industrial, o conhecimento e os equipamentos técnicos e tecnológicos tornam o trabalho mais mecânico, mais previsível e dividido. O trabalho, assim, parece uma espécie de espaço vazio que o trabalhador vai preencher. Quando um estiver cansado, ele é dispensado e outro entra em seu lugar.

O trabalho já não é mais trabalho. É uma função social e o trabalhador já não trabalha mais, naquele sentido de transformar livremente a natureza e a ele mesmo para produzir-se como humano. Passa simplesmente a cumprir uma função cujo fim ele desconhece: não tem consciência. Essa falta de consciência de homens e mulheres no trabalho, simplificada, você pode chamar de alienação.

Bem, se trabalho é toda a prática cultural, como eu disse, então quando você está educando, está trabalhando e vice-versa. Você concorda? Agora, se o trabalho ou a educação faz você esquecer que o que realiza constitui o devir²¹_humano, então trabalha alienadamente. Conseqüentemente, educa sem saber que educa. Se for assim, no trabalho e na educação que faz, ao mesmo tempo, esquece da sua humanidade e da humanidade de quem por você é educado.

Decorre dessa situação que, no trabalho, você é chamado de trabalhador; exercendo sua função é chamado de funcionário; assim também na escola crianças, jovens e adultos são chamados “alunos” e não conseguem se sentir nem se chamar humanos.

5 – Escola, trabalho e cidadania

Neste momento vamos resumir para que você possa investigar as relações do trabalho com a escola e a cidadania.

Primeiro, o trabalho foi significado como prática cultural pela qual o homem transforma o mundo já existente. Você viu que o trabalho é um símbolo central na organização da vida social, pois dele depende as condições de sobrevivência da humanidade, seja o trabalho manual ou intelectual. Viu que as condições de trabalho mudam com as transformações técnicas e tecnológicas e que, em decorrência disso e de outros fatores, trabalho e trabalhador ficam alienados das finalidades da ação do trabalho, que é a construção do humano na sua humanidade.

Viu que em qualquer tipo de trabalho homens e mulheres se transformam e educam. Contudo, se o trabalho é realizado em um espaço especificamente criado para educar, como a escola, é preciso ter claro que direção tem a educação realizada no espaço de trabalho, isto é, na escola.

Chamo a sua atenção, novamente, ao fato de que, na escola, assim como em qualquer espaço social, você está sempre educando. Sabendo disso, pode, então, agir de forma profissional, cidadã e humana, tendo consciência do que faz e para que faz. Isto é, precisa decidir qual educação oferecer aos alunos da escola em que trabalha.

Reflexão:

Para que direção estamos indo? Não sabemos, apenas estamos indo...

O importante é pensar um pouco sobre as relações entre trabalho, educação e identidade humana. Como e com base em quê você decide sobre uma educação possível e desejável para as escolas públicas.

ATIVIDADE 1

1) Analisar cada uma das categorias de acordo com o texto:

TÉCNICA	TECNOLOGIA
TRABALHO MANUAL	TRABALHO INTELECTUAL

21 **Devir** – o que há de natural no humano é a transformação, a mudança, o tornar-se diferente do que já foi.

--	--

ALIENAÇÃO

EDUCAÇÃO

ESCOLA

CIDADANIA

2) Existe trabalho mais importante dentro da escola? Todos conhecem o trabalho realizado por você na escola? Todos os trabalhos são importantes dentro do espaço escolar? Por quê?

3) Agora vamos organizar o quadro abaixo de acordo com as funções desenvolvidas por todos os funcionários da escola.

Agente I

Agente II

4) Consulte o Anexo I do Plano de Cargos e Salários dos Funcionário da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná e analise as atribuições do Agente I e Agente II, descritas no documento:

Agente I

Agente II

a) As funções exercidas pelos funcionários estão condizentes com atribuições definidas no plano?

_____ b) Consultando o quadro da questão 1, analise em quais categorias o trabalho realizado na escola se enquadra.

_____ c) Quais os avanços necessários para que o trabalho seja realizado na perspectiva da humanização?