
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO **ENSINO** **MÉDIO**

ETAPA II CADERNO I

Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio

Organização do Trabalho Pedagógico
no Ensino Médio

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

Formação de Professores do Ensino Médio

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

Pacto Nacional pelo
Fortalecimento do Ensino Médio

Etapa II - Caderno I
Curitiba
Setor de Educação da UFPR
2014

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SEB)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Brasil. Secretaria de Educação Básica.

Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I :
Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio / Ministério da
Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Erisevelton Silva
Lima... et al.]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2014.

49p. : il. algumas color.

ISBN 9788589799966 (coleção)

9788589799973 (v.1)

Inclui referências

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

1. Ensino médio. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino.

I. Lima, Erisevelton Silva. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação. III. Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio.

IV. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. V. Título.

CDD 373.1

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1384

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500

CEP: 70047-900

Tel: (61)20228318 - 20228320

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Etapa II – Caderno I

AUTORES

Denise de Amorim Ramos

Erisevelton Silva Lima

Fátima Branco Godinho de Castro

Maria Madselva Ferreira Feiges

Marta Mariano Alves

Rogério Justino

COORDENAÇÃO DA PRODUÇÃO

Monica Ribeiro da Silva (organizadora)

Céuli Mariano Jorge

Eloise Medice Colontonio

Gílian Cristina Barros

Giselle Christina Corrêa

Léia de Cássia Fernandes Hegeto

LEITORES CRÍTICOS

Andréa do Rocio Caldas

Aparecida Reis Barbosa

Clecí Körbes

REVISÃO

Giselle Christina Corrêa

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Victor Augustus Graciotto Silva

Rafael Ferrer Kloss

CAPA

Yasmin Fabris

Rafael Kloss

ARTE FINAL

Rafael Ferrer Kloss

COORDENAÇÃO GERAL E ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DOS MATERIAIS

Monica Ribeiro da Silva

Caro Professor, Cara Professora

Com vistas a garantir a qualidade do Ensino Médio ofertado no País foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Este Pacto contempla, dentre outras, a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio por meio da colaboração entre Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades.

Esta ação tem o objetivo central de contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012). Nesse sentido, a formação se articula à ação de redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas públicas de Ensino Médio a partir dessas Diretrizes.

A primeira etapa da Formação Continuada, em conformidade com as DCNEM, trouxe como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” e foi composta pelos seguintes Campos Temáticos/Cadernos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.

Nesta segunda etapa, dando continuidade ao eixo proposto, as temáticas que compõem os Cadernos de Formação do Pacto são: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, em consonância com as proposições das DCNEM, considerando o diálogo com o que vem sendo praticado em nossas escolas, a diversidade de práticas e a garantia da educação para todos. A formação continuada propiciada pelo Pacto auxiliará o debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo que será objeto de estudo dos diversos setores da educação em todo o território nacional, em articulação com a sociedade, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação.

Destacamos como ponto fundamental que nesta segunda etapa seja feita a leitura e a reflexão dos Cadernos de todas as áreas por todos os professores que participam da formação do Pacto, considerando o objetivo de aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar. A perspectiva de integração curricular posta pelas DCNEM exige que os professores ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, a partir de quatro dimensões fundamentais: a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos.

Espera-se que esta etapa, assim como as demais que estamos preparando, seja a oportunidade para uma real e efetiva integração entre os diversos componentes curriculares, considerando o impacto na melhoria de condições de aprender e desenvolver-se dos estudantes e dos professores nessa etapa conclusiva da Educação Básica.

Secretaria da Educação Básica

Ministério da Educação

Sumário

Introdução / 6

1. A formação humana integral: a articulação entre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano e a Organização do Trabalho Pedagógico / 11

1.1 A escola como lócus da formação integral: trajetórias docentes e reconhecimento das diferentes juventudes / 14

1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): as bases conceituais para o redesenho curricular / 21

2. Valorização e interpretação do planejamento participativo: Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente, Regimento Escolar e Estatuto(s) como mediações para a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar / 23

2.1. A construção do trabalho pedagógico: instrumentos e fundamentos / 25

2.2. Projeto Político-Pedagógico: o impacto da legislação na organização do trabalho coletivo escolar / 26

2.3 Proposta Pedagógica Curricular – a construção da autonomia escolar / 28

2.4 Plano de Trabalho Docente: a articulação necessária entre Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular / 30

2.5 Regimento Escolar e Estatuto: normatizando as ações educativas / 30

3. A formação continuada na escola: o papel do gestor escolar e do coordenador pedagógico na reconfiguração da hora-atividade - espaço de elaboração, interpretação e avaliação coletiva do Plano de Trabalho Docente / 32

3.1. Trabalho pedagógico escolar: a natureza e a especificidade do trabalho educativo / 33

3.2 A matriz orientadora da atuação do gestor escolar: a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da escola / 34

3.3. Organização do trabalho pedagógico da escola: por onde começar? / 36

3.4. O espaço escolar: reflexão, organização e sistematização do trabalho pedagógico no Ensino Médio / 37

REFERÊNCIAS / 41

Introdução

Prezada professora, prezado professor, queremos refletir com você alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico da escola, no contexto da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com o objetivo de interpretar e destacar a importância da participação dos professores e coordenadores pedagógicos nessa organização. Essa temática, além do seu significado como planejamento da organização da vida escolar em termos educacional, social e político, pode também configurar a escola como território educativo aberto aos debates democráticos. Dessa maneira, assegura à comunidade escolar o direito a voz e voto nos processos de discussão a respeito das mudanças que estão ocorrendo na sociedade e quais suas influências na escola e na educação. Nessa perspectiva, as reflexões acerca da organização do trabalho pedagógico na escola, no âmbito de um curso de formação de professores, adquirem relevância a partir de dois referenciais: o primeiro busca compreender e interpretar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução nº 02/2012 CNE/CEB) como diretrizes para a construção do redesenho curricular e da reescrita do Projeto Político-Pedagógico (PPP); e o segundo, fundamenta-se no princípio da gestão democrática da escola que pode ser identificado nos marcos regulatórios da Constituição Federal de 1988 e da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) – e se concretizam na Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014 que aprovou o **Plano Nacional de Educação** (PNE - 2014/2024):

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)



A Lei nº 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e que deverá vigorar de 2014 a 2024 foi sancionada pela Presidência da República em 25/06/2014. O PNE apresenta 20 metas seguidas das estratégias específicas de concretização. O plano representa um grande esforço da sociedade brasileira para mudar o atual quadro de desigualdade educacional para um cenário de educação de qualidade social para todos os estudantes. (Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

Nesta ótica, discutimos nesse Caderno a organização do trabalho pedagógico como estratégia de reflexão e consolidação das relações entre os fundamentos das temáticas, referentes ao Ensino Médio, no tocante ao que foi trabalhado nos [Cadernos](#) da primeira etapa do curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ou seja, à formação humana integral; o jovem como sujeito do Ensino Médio; o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Áreas de Conhecimento e integração curricular; organização e gestão democrática da escola; avaliação no Ensino Médio, com vistas à construção do redesenho do currículo do Ensino Médio com base nas Áreas de Conhecimento propostas nas DCNEM.

O redesenho curricular com base nas Áreas de Conhecimento não dilui nem exclui os [componentes curriculares](#) obrigatórios definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96



Sobre as expressões “componentes curriculares” e “disciplinas”: Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 05/2011) na nota de nº 10, página 46: “Sobre a adoção do termo “componente curricular”, pareceres deste Conselho indicaram que a LDB utiliza diversidade de termos correlatos, empregando concorrentemente e sem rigor conceitual os termos *disciplina*, *componente curricular*, *estudo*, *conhecimento*, *ensino*, *matéria*, *conteúdo curricular*. O Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96, indiretamente, já havia unificado aqueles termos, adotando “*componente curricular*”, o que foi assumido pelos Pareceres CNE/CEB nº 38/2006 (que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio), CNE/CP nº 11/2009 (que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio) e CNE/CEB nº 7/2010 (que definiu Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica). Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Indicou também que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. Estas DCNEM propõem que os componentes curriculares do Ensino Médio “sejam tratados como disciplinas ou, de forma integradora, como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização”. Dessas considerações se depreende, portanto, que as expressões **“componentes curriculares” e “disciplinas” não são sinônimas**, sendo estas últimas uma possibilidade de formato ou de organização dos diferentes componentes curriculares. De forma ainda mais ampliada, as DCNEM ainda afirmam: “Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam com as Áreas de Conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As Áreas de Conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados”. (BRASIL, 2011, p. 46)

(LDB), mas implica no fortalecimento das relações entre eles, buscando sua contextualização como forma de apreensão da realidade, o que requer atuação cooperativa e conjugada dos professores nas ações de pensar, executar e avaliar o planejamento. Para tanto há que se considerar: a formação integral do estudante; o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, respectivamente; a educação em direitos humanos como princípio nacional norteador, a sustentabilidade ambiental como meta universal. E, ainda de acordo com as DCNEM: a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Discutiremos a organização do trabalho pedagógico escolar no contexto da reorganização curricular, considerando os fundamentos das bases legais e o espaço formativo que reconfigura a tarefa de planejar, como ação deliberativa de caráter prático, capaz de produzir mudanças na realidade social existente a partir do campo de trabalho onde se atua. No tocante à tarefa de planejar, vale destacar a contribuição de Gandin (1995):

O planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder. [...] essa participação significa não apenas contribuir com a proposta organizada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta [...] significa, também, a participação no poder que é o domínio de recursos para sua própria vida, não apenas individualmente, mas grupalmente. O planejamento participativo é o modelo e a metodologia para que isso aconteça. (GANDIN, 1995, p. 28-29)

Portanto, ao ressaltar o sentido do planejamento participativo enquanto ação coletiva na organização do trabalho pedagógico, convidamos os professores e as professoras a assumirem papel ativo nessa discussão, com a finalidade de compreender e (re)afirmar a importância de sua participação como sujeito capaz de imprimir caráter político-pedagógico às discussões referentes à organização do trabalho escolar.

Para tanto, destacamos uma meta e uma estratégia definida no PNE 2014-2024:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014)

Para efeito de explicitar a expressão “programa nacional de renovação do Ensino Médio”, tomamos como referência as orientações das DCNEM, que em função de um novo contexto social, educacional e de expectativas de desenvolvimento humano, indicam a necessidade de rever a organização e funcionamento do Ensino Médio. Ainda, no tocante aos impactos da legislação no espaço escolar, acrescentamos um novo elemento a ser ponderado por todos os professores e professoras, que é a participação destes nas discussões com vistas à possibilidade de concorrer ao mandato de gestor escolar.

As reflexões deste Caderno, acerca da gestão democrática, do planejamento participativo e da organização coletiva da ação docente na escola pretendem subsidiar a participação de todos os professores na reescrita da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Assim, fazer uma reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico requer um novo olhar sobre a escola com base no entendimento de que essa tarefa não é atribuição específica dos gestores escolares e coordenadores pedagógicos. É um princípio democrático orientador de todo o trabalho da comunidade escolar que encontra aporte na meta 19 (estratégia 19.6) do PNE que define como intenção “estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares”. (BRASIL, 2014). O Regimento Escolar e o PPP, em consonância com as orientações específicas dos Sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal, constituem os documentos organizadores da escola, podendo ser comparados ao significado da Constituição Federal como lei magna para o país. O art. 42 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica afirma que os regimentos escolares: “São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes, o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente”. (Resolução CNE/CEB nº 04/2010)

Neste sentido, organizamos este Caderno em três unidades. A primeira aborda a questão da formação humana integral e sua articulação entre os direitos à aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico, discutindo as trajetórias docentes e o reconhecimento das diferentes juventudes à luz das bases conceituais do redesenho do currículo do Ensino Médio. Na segunda unidade fazemos uma reflexão a respeito das ferramentas de planejamento participativo como mediações da organização do trabalho pedagógico. E na terceira unidade discutimos a escola como locus da formação continuada, reconfigurando as ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no contexto da hora-atividade. Para tanto, é interessante destacar que a construção de tal proposta perpassa pelo artigo 18, inciso III das DCNEM ao afirmar que cabe aos Sistemas de Ensino prover: “professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares”. (BRASIL, 2012)

A seguir, convidamos para que observem o esquema abaixo com o objetivo de possibilitar uma visão da organização desse Caderno e da proposta de reflexão a respeito do processo de organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio. No entanto, queremos destacar que a organização do trabalho pedagógico escolar no contexto da reescrita do PPP configura um todo orgânico, articulado e sequencial para as etapas e modalidades da Educação Básica, que cria e recria as culturas herdadas como espaço de

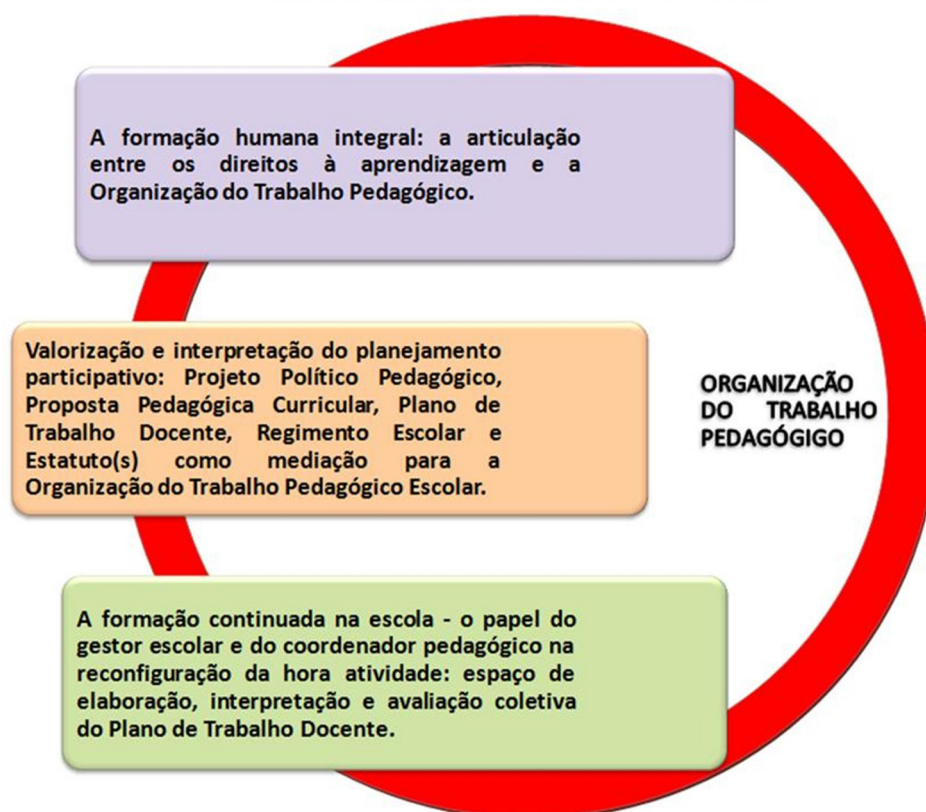
significação da reconstrução das identidades culturais, valorizando as raízes próprias do país. Pode-se observar nos dispositivos legais, a unidade conceitual destinada a orientar o trabalho pedagógico escolar na Educação Básica:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Art. 7 § 2º O que caracteriza um sistema e a atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos. (Resolução CNE/CEB n.04/2010)

Desejamos um bom trabalho a todos e a todas!

Estrutura do Caderno I - OTP



FONTE: Os autores (2014)

1. A formação humana integral: a articulação entre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano e a Organização do Trabalho Pedagógico

As demandas da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais pela redemocratização da sociedade, as pautas de reivindicação por reconhecimento a direitos humanos e combate ao racismo e a outras formas de preconceito, a universalização do direito à educação, estiveram ancoradas nos debates do processo da constituinte e foram consagradas na Constituição Federal de 1988. As demandas acerca da educação, saúde e assistência social na Constituição Federal de 1988 instituíram direitos que instaram outras lutas, protagonizadas por grupos sociais que reivindicaram a efetivação destes direitos. Por exemplo, legislações relacionadas aos direitos da criança e do adolescente, das mulheres, das comunidades indígenas, do campo, quilombolas e outras minorias que conquistaram espaço na legislação brasileira, redefinindo a ampliação do conceito de pluralismo e diversidade. A Constituição Federal no artigo 3º, inciso IV define como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Nesse contexto de lutas políticas reiterou-se a tendência participativa nos debates na busca por garantias de justiça social. Essa forma pública de apresentar demandas sociais ao Estado por instrumentos como abaixo-assinado, audiências públicas, conferências, fóruns, conselhos; além de criar canais de participação, pôde pela via participativa, revitalizar a legitimidade das eleições enquanto processo representativo, na medida em que reconfigurou o papel do voto por entender que por si mesma, a eleição não dá conta de garantir processos democráticos. Por outro lado, na atual organização política do nosso país, há que se reconhecer a importância da democracia representativa como possibilidade efetiva de ampliar mecanismos de participação direta, inclusive no poder legislativo, por meio de consultas de comissões legislativas (câmaras de vereadores, assembleia legislativa e congresso nacional).

Essa trajetória das lutas sociais e seus impactos na legislação exigem ações específicas de políticas públicas capazes de realizar a intencionalidade das demandas de uma população, até então à margem da sociedade e do reconhecimento do seu direito à cidadania. O desenvolvimento progressivo da representatividade da sociedade civil nas experiências democráticas, como ocorre nas conferências e conselhos, impulsionam a participação não apenas nas proposições de políticas, mas também como estratégia de redirecionamento dessas políticas públicas. Neste sentido, a participação democrática pode substituir as velhas práticas clientelistas e autoritárias responsáveis pela ampliação das injustiças e desigualdades sociais.

Para tanto, no contexto da **diversidade cultural** da nação brasileira, na perspectiva de uma proposta de formação humana integral e de garantia do acesso à educação e ao direito à aprendizagem, significa a escola, na organização do seu trabalho pedagógico, por exemplo:

[...] levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais de uma família nordestina e de uma família gaúcha, ou ainda, reconhecer que, no interior dessas famílias e na relação de umas com as outras, encontramos indivíduos que não são iguais, mas que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais. (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2009, p. 23)

Em outras palavras

Do mesmo modo que os povos falam diferentes línguas, eles expressam das formas mais variadas os seus valores culturais. O nascimento de uma criança será festejado de forma variada se estivermos em São Paulo, na Guiné-Bissau ou no norte da Suécia: a um mesmo fato aparente – o nascimento – diferentes culturas atribuem significados distintos que são perceptíveis por meio de suas manifestações. No Brasil, nos deparamos com uma riqueza cultural extraordinária: 200 povos indígenas falando mais de 180 línguas diferentes. Cada nação indígena possui a sua maneira particular de ver o mundo, de organizar o espaço, de construir a sua casa e de marcar os momentos significativos da vida de uma pessoa. Longe de constituírem um todo homogêneo, os povos indígenas possuem particularidades culturais de cada grupo, embora haja uma série de características que os aproximem quando comparados com a sociedade nacional. Há mais de 2.200 comunidades remanescentes de quilombos no Brasil com características geográficas distintas, com diferentes meios de produção e de organização social. A surpresa pode marcar um olhar mais cuidadoso para o interior da nossa própria sociedade: se compararmos o campo com o meio urbano ou as diferentes regiões do país, nos daremos conta das diversidades existentes entre os seus habitantes. Falamos a mesma língua, porém com uma acentuada diferença tanto no que se refere ao vocabulário, quanto ao sotaque. Essa diferença, muitas vezes, pode criar dificuldades na comunicação entre homens e mulheres do campo e da cidade, ou entre pessoas de regiões distintas.

Quando o assunto é diversidade, há sempre um “mas”, um “também”. Como compreender os elementos comuns e as singularidades entre as culturas? Como lidar com a diversidade cultural na sala de aula? No ponto de partida, é preciso reconhecer que a diversidade cultural é o universo cultural de uma sociedade complexa. Em seu interior surgem diferenças relevantes, que marcam as fronteiras entre os grupos sociais, provocando zelo pelos elementos significativos de sua identidade e respeito pelas singularidades e diferenças, o que não é um processo natural. Os movimentos sociais são responsáveis por determinadas conquistas que expressam as formas de resistência, suas sabedorias e construções de conhecimentos, sua visão de mundo, organização e luta, definindo neste processo de construção um universo de referência específico a esses grupos, constituindo para alguns grupos não apenas um mecanismo de reivindicação de direitos e de justiça, mas também uma forma de afirmação de um patrimônio cultural específico. (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2009, p. 22)

Considerar esta visão de mundo no processo educativo induz à estruturação de uma sociedade com capacidade de romper **estereótipos** que geram exclusões, e combater o preconceito e a discriminação. “Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação”. (BRASIL/MEC/SEPPIR, 2009, p. 28)



Etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação são ideias e comportamentos que negam humanidade àqueles e àquelas que são suas vítimas. O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. Os estereótipos são uma maneira de “biologizar” as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. O processo de naturalização ou biologização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros, mulheres e homossexuais. O estereótipo funciona como um carimbo que alimenta os preconceitos ao definir *a priori* quem são e como são as pessoas. Sendo assim, o etnocentrismo se aproxima também do preconceito que, como diz a palavra, é algo que vem antes (pré) do conhecimento (conceito), ou seja, antes de conhecer já defino “o lugar” daquela pessoa ou grupo. Um outro significado da palavra “conceito” é “juízo” e, assim sendo, preconceito seria um “prejuízo” para quem o sofre, mas também para quem o exerce, pois não entra em contato com o outro e/ou a outra. O preconceito relativo às práticas religiosas afro-brasileiras está profundamente arraigado na sociedade brasileira por essas práticas estarem associadas a negros e negras, grupo historicamente estigmatizado e excluído [...] Além das práticas religiosas, em nossa sociedade, existem práticas que sofrem um profundo preconceito por parte dos setores hegemônicos [...]. Seguindo essa lógica, as práticas homossexuais e homoafetivas, são condenadas, vistas como transtorno, perturbação ou desvio à “normal e natural” heterossexualidade. [...] Foi necessária a contribuição de outros campos do conhecimento para romper com a ideia de “homossexualismo” como doença e construir os conceitos de homossexualidade e de orientação sexual, incluindo a sexualidade como constitutiva da identidade de todas as pessoas. (BRASIL/MEC/SEPPIR, 2009, p. 23-27)

REFLEXÃO E AÇÃO

O professor Miguel Arroyo realiza uma discussão acerca da diversidade na sociedade e na escola. Vamos assistir ao vídeo?

Faça uma reflexão com seus colegas, com base nas questões: 1- A diversidade e a pluralidade constituem desafio na organização do trabalho pedagógico escolar? Quais? 2- A pluralidade e a diversidade podem ser mola propulsora de nova organização do trabalho pedagógico? Como? Por que? Essa reflexão possibilitou um novo olhar sobre a diversidade da sua escola? Registre as conclusões dessa reflexão, destacando os aspectos que a comunidade escolar precisa considerar na reescrita do PPP e na elaboração

do Plano de Trabalho Docente. Apresente os registros dessa reflexão ao Conselho Escolar para análise, apreciação e deliberação quanto a mudanças necessárias das práticas pedagógicas e de gestão da escola.

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17766#>

Esta discussão referente ao direito à participação num contexto de diversidade econômica, social e cultural, implica compreender as mudanças decorrentes da vigência da Emenda Constitucional nº 59/2009, ao definir a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência de programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Neste sentido, os professores, coordenadores pedagógicos, funcionários, gestores escolares, estudantes e suas famílias são desafiados a organizar o currículo do Ensino Médio na ótica da formação humana integral em consonância com as DCNEM.

Em outras palavras

O reconhecimento da diversidade e da pluralidade presente no contexto social permitiu a existência de condições para distinguir diferentes possibilidades de organização familiar. Com isto, a concepção de família restrita a laços consanguíneos e matrimoniais passou por alterações, tanto na sua constituição, como no seu reconhecimento jurídico. Com essa reflexão, o núcleo familiar constitui um espaço de humanização em que se estabelece um relacionamento entre pessoas com valores e organização específicos; e são construídos vínculos afetivos, de proteção e de responsabilidade, essenciais ao desenvolvimento humano em condições dignas e de respeito aos direitos humanos.

Buscamos também fundamentar a organização do trabalho pedagógico escolar no contexto do PNE 2014-2024, que prevê a participação da comunidade escolar e consulta aos profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos Projetos Político-Pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. A articulação entre os fundamentos das bases legais possibilitam repensar a escola nos aspectos múltiplos e singulares como via de construção da identidade da escola de Ensino Médio.

1.1 A escola como lócus da formação integral: trajetórias docentes e reconhecimento das diferentes juventudes

Nossa reflexão acerca da escola como locus de formação humana integral nos remete ao conceito de território educativo. Assim, a escola como território educativo no contexto da formação humana inte-



O território é a base das relações sociais. Afirmar Milton Santos (2000) que a sociedade exerce permanentemente um diálogo com o território usado, e que esse diálogo inclui as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual (SANTOS, 2000, p. 26); “O mundo tornado conhecido é, por si só, um momento revolucionário na história do mundo”. (SANTOS, 2000, p. 28). Nesta ótica, entendemos que as mediações entre heranças culturais e materiais, e ação política em determinado território, constituem o processo educativo.

gral, articula as expectativas das diferentes juventudes do Ensino Médio e a trajetória docente no cenário educacional brasileiro.

Esse pressuposto como ponto de partida permite discutir pelo menos dois modelos de organização da escola de Ensino Médio, que se constituíram na história da educação brasileira. O primeiro decorrente da lógica econômica – formar perfis profissionais para o mercado de trabalho, em especial destinado aos alunos das classes populares. E o segundo, destinado à formação das elites dirigentes com vistas ao acesso à educação superior. A escola organizada nesta lógica transformou-se em uma importante agência de seleção e distribuição de posições sociais, no tocante:

(a) Garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; (b) contribuir com a coesão e o controle social; (c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social; (d) promover a democracia da representação; (e) contribuir com a mobilidade e a ascensão social; (f) apoiar o processo de acumulação; (g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho; (h) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho; (j) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico. (OLIVEIRA, 2009, p. 238)

As reflexões acerca da histórica dualidade estrutural do Ensino Médio requerem a formulação de políticas educacionais que articulem a concepção de juventude como condição sócio-histórico-cultural em suas múltiplas dimensões, a formação inicial e continuada de professores e a gestão democrática da escola, com vistas a organizar processos formativos na perspectiva de uma formação humana integral, de acordo com estudos já realizados no [Caderno I](#) da primeira etapa do curso.

Essa dualidade estrutural do Ensino Médio historicamente construiu diferentes políticas educacionais que refletiram dois perfis de formação de professor, um destinado à educação geral e outro a educação profissional. Esta dualidade do Ensino Médio atingiu professores e estudantes nos aspectos formativos e profissionais, como uma resposta às demandas do contexto econômico; que por sua vez, distribuiu os estudantes em dois grupos distintos. Um desses grupos, o maior, direcionado a atender a necessidade de mão de obra; e o outro, muito seleto, formado para corresponder aos cargos intermediários e dirigentes da sociedade brasileira.

É interessante considerar que o professor, no exercício da sua atividade docente, atinge a cada ano milhões de brasileiros - jovens que trazem as características dos seus grupos sociais, as manifestações da pluralidade e da diversidade humana construída na realidade brasileira, e que deixam também suas influências nas trajetórias docentes. Por outro lado, há que se considerar que a categoria docente não é homogênea quanto à idade, identidade linguística (regionalismo), gênero, orientação sexual, etnia, cultura, elementos socioeconômicos, formação inicial e continuada etc.

Como parte da humanidade, os professores também são constituídos na pluralidade e diversidade dos demais sujeitos sociais, mas diferentemente, enriquecidos nas **lutas pela democracia**, pelo respeito e pela dig-

**Em outras
palavras**

O conjunto das experiências democráticas forjado nas lutas, a partir da Constituição Federal de 1988, fortaleceu o poder de influência dos professores na definição de políticas educacionais. Porém, na escola, a luta pela participação de todos os atores da comunidade escolar ainda constitui um grande desafio, apesar da existência de políticas difusoras da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a exemplo dos Conselhos Escolares.

nidade profissional que historicamente vivenciam. Afirmam Pimenta e Anastasiou, que o trabalho docente “[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 77)

O professor enquanto sujeito que atua no espaço escolar estabelece relações num contexto de pluralidade e diversidade com outros sujeitos, interagindo não apenas com os seus alunos em sala de aula, mas imprimindo suas influências em todo o espaço educativo, mediado pelos conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos, filosóficos, artísticos e políticos.

Este contexto de diversidade instiga algumas reflexões a respeito das expectativas sociais em relação às atividades educativas do professor. Neste caso, questionamentos acerca da sua formação docente inicial e continuada, intensificam o debate referente às relações entre universidade, como instância formadora, e a educação básica como espaço de trabalho dos professores. Isto implica pensar a formação continuada como política de aperfeiçoamento do exercício profissional que pode contribuir para desencadear mudanças nos cursos de licenciatura, como também inspirar novas lutas a respeito de questões relacionadas a carreira, salário, jornada de trabalho, número médio de estudantes por turma, infraestrutura e recursos pedagógicos (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, recursos audiovisuais etc.) na perspectiva da gestão democrática da escola.

Quando voltamos o nosso olhar para o estudante, no seu contexto sociocultural e econômico, somos também instigados a reconhecer as influências da atuação docente nos jovens do Ensino Médio. Nora Krawczyk (2011, p. 756) afirma que “O sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com os professores”. Contudo, na escola ainda identificamos olhares distintos acerca dos estudantes. Nogueira, indica dois agrupamentos:

Um primeiro, desvalorizado, se expressa **na figura do aluno esforçado, estudioso, aplicado que busca compensar** sua distância em relação à cultura legítima através de uma **dedicação tenaz às atividades escolares**; e um segundo, **valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, original, talentoso, desenvolvido, muitas vezes precoce**, que **atende às exigências** da escola sem exibir traços de um esforço laborioso ou tenso. (NOGUEIRA, 2009, p. 77, grifos nossos)

Na descrição acima, as dificuldades de relação do estudante com a cultura considerada “legítima” também motivam depreciação deste estudante, que mesmo demonstrando esforço, deixa transparecer a falta de domínio anterior destes códigos culturais.

Essa e outras visões depreciativas sobre os estudantes necessitam ser revisitadas à luz do redesenho curricular a ser construído com base nas DCNEM que explicitam as juventudes, o processo formativo dos professores e a função social da escola, a partir do respeito às diversidades; bem como das relações entre Áreas de Conhecimento e a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões da formação humana integral, com vistas ao direito à aprendizagem de todos os estudantes. Nesta direção, Kuenzer afirma que o Ensino Médio traz em si a possibilidade de formação cidadã durante sua trajetória escolar, ao reconhecer os estudantes como sujeitos capazes de “criar soluções originais para problemas

novos que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento”. (KUENZER, 2009, p. 34)

Pensar o território educativo onde estudantes, professores, funcionários e gestores constroem o processo de socialização e de formação com base na valorização da pluralidade cultural e respeito às diferenças de gêneros, raça, etnia, orientação sexual; além de propiciar o diálogo com os diferentes conhecimentos dos campos científicos, filosófico, político, artístico, tecnológico, cultural e econômico, desencadeia a necessidade de reescrever coletivamente o Projeto Político-Pedagógico como construção da identidade da escola pública.

Nesta linha de reflexão, não restam dúvidas de que as mudanças só podem resultar de aprendizagens dos gestores, professores, funcionários e estudantes, construídas e reconstruídas na dinâmica do processo educativo. Tais aprendizagens constituem referência à participação efetiva de estudantes e professores que introduzem suas utopias, seus conflitos e suas demandas educacionais, políticas e culturais no espaço educativo. Neste contexto, o Decreto nº 6.755/2009 que trata da formação dos professores da educação básica, prescreve:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2009, p. 01)

Destacamos ainda, para efeito dessa discussão, o artigo 2º, inciso XI, do mesmo decreto, que define “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. Neste sentido, a formação continuada de professores vincula-se diretamente ao direito à jornada de trabalho como um dos eixos da valorização do magistério e reconfiguração do trabalho pedagógico escolar articulado à realização de estudos, discussão sobre os problemas da escola, planejamento participativo e atendimento à família do estudante.

Fazer uma reflexão referente à nossa trajetória formativa pode ser o indicativo para reconhecer e identificar os dilemas a serem enfrentados cotidianamente na escola. A trajetória de professores que tiveram acesso a uma formação inicial baseada na crença de que todos os povos e indivíduos partilham dos mesmos valores, pode definir uma prática educativa restrita a uma concepção de ensino entendida como mera transmissão de conhecimento, negando desta forma as influências sociais, econômicas, culturais e políticas, tanto dos sujeitos (professores e estudantes) quanto na organização do trabalho escolar. O reconhecimento dos limites de tal prática significa reconhecer a necessidade de formação continuada de professores como uma política pública de Estado, a ser desenvolvida de forma contínua e permanente.

No contexto do reconhecimento dos estudantes e dos professores em suas múltiplas características culturais e sociais, o inciso X do art. 3º do Decreto nº 6.755/2009 enfatiza a necessidade de “promover a

integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais”. Pode-se esperar que ações formativas decorrentes deste princípio legal fomentem novas relações de trocas de saberes e experiências entre professores do Ensino Médio e universidades, e que tais intercâmbios resultem em contribuições efetivas para mudanças da formação inicial, potencializando também a formação continuada.

Assim, o direito à formação continuada pode construir “[...] a emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”. (VEIGA, 2012, p. 17). Na construção de um “processo educativo onde se tem uma participação baseada em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos”. (BRASIL, 2004, p. 26)

Ao enfatizar a importância da formação continuada de professores, coordenadores e gestores escolares, pretendemos destacar a função da escola como lugar de direitos e de deveres, de relação com a comunidade, por entender que é essa escola que pode ensinar cidadania.

Em outras palavras

A escola não ensina o que se aprende na família e na comunidade, não ensina do mesmo modo que a família e a comunidade. Se o fizesse, não serviria para nada. Entretanto a escola deve ser “vinculada à comunidade” [...] No Brasil, a comunidade foi historicamente lugar de resistência à colonização (os índios), à estrutura escravista (os quilombos), às várias formas de dominação, exploração e desvalorização e espaço de auto-organização dos migrantes. A comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola é “nossa” escola e não “a escola deles”, dos dominantes. Essa ligação é legítima também do ponto de vista pedagógico. Com efeito, por importante que seja a especificidade da escola, qual seria o seu valor se o que se aprende na escola fizesse sentido apenas dentro da escola? [...] Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador em contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores daquela cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São profissionais cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E se possível for, o senso de humor. (CHARLOT, 2008, p. 30-31)

O enfrentamento a visões homogeneizantes e naturalizadas dos processos formativos, tanto de professores quanto dos estudantes, instiga a formulação de políticas educacionais que traduzam a diversidade e a existência de pontos comuns entre esses sujeitos.

Os espaços de participação política possibilitam a revisão de papéis dos sujeitos e dos sentidos que eles ganham na produção da vida cotidiana e, nesta condição, é que se formam os processos de empoderamento. É necessário compreender o empoderamento na ótica do conceito que gera possibilidades e limites de participação social e política dos sujeitos, à luz da vertente emancipatória. Gohn menciona que no Brasil, empoderamento está impregnado com dois sentidos:

[...] um se refere ao processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia; e o outro se refere a ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos etc. em sistemas geralmente precários, que não contribuem para organizá-los, pois os atendem individualmente através de projetos e ações de cunho assistencial. (GOHN, 2004, p. 23)

A reflexão sobre empoderamento, neste Caderno, parte da primeira ideia apresentada por Gohn (2004) pelo fato de possibilitar a compreensão referente ao engajamento, à corresponsabilização e à participação social. Barreto e Paes de Paula (2014) argumentam que o empoderamento envolve uma mudança nas relações de poder existentes, de forma a proporcionar às pessoas vislumbrar alternativas para a sua condição atual e, mais importante ainda, entender o porquê da realidade configurar-se da forma como se apresenta.

Para tanto, empoderamento enquanto categoria perpassa noções de democracia, direitos humanos e participação, mas não se limita a estas. É mais do que trabalhar em nível conceitual, envolve o agir, implicando processos de reflexão sobre a ação.

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, 2012, p. 181)

Na escola, o espaço de empoderamento conclama os fundamentos da democracia participativa como forma potencializadora da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na reescrita, acompanhamento e avaliação contínua do Projeto Político-Pedagógico.

Nesse sentido, destacamos a participação dos estudantes nos processos de convivências democráticas na escola. O estudo de Graco e Aguiar (2002, p. 74) explicita que os alunos reconhecem como pertinentes ao grêmio estudantil: o debate, a participação nas decisões, a escolha da representatividade, a comunicação entre os membros da comunidade escolar, o exercício do trabalho coletivo, a valorização da cultura e a autonomia do grupo.

Isto significa identificar a democracia representativa como via institucional, onde os estudantes encontram espaço para o exercício de voz e voto. Contudo, há que se reconhecer que essa forma de participação não é capaz de assegurar a participação de todos os estudantes no processo de tomada de decisões a respeito de suas necessidades e desejos.

Não se trata de negar as contribuições da democracia representativa, mas de reconhecer seus limites e, a partir deles, construir formas ampliadas de participação no cotidiano escolar. Neste caso é importante fortalecer a organização e atuação do Conselho de Representantes de Turmas, como órgão deliberativo do Grêmio Estudantil e também como legítimos representantes de suas turmas no **Conselho de Classe Participativo**. Realizar essa reflexão e desencadear ações nesse sentido, com o gestor escolar e os professores, a respeito da participação dos estudantes representantes de turma no Conselho de Classe Participativo, constitui mecanismo de fortalecimento da participação dos estudantes.

Em outras palavras

O Conselho de Classe Participativo pretende superar a visão de conselho de classe como prática escolar que “camufla muito bem os mecanismos de controle e exclusão social e de poder vigente na sociedade”. (CRUZ, 1995, p. 112). A dimensão educativa do Conselho de Classe Participativo pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar em três momentos distintos, mas interdependentes: pré-conselho, conselho e pós-conselho. O pré-conselho deve realizar o levantamento de problemas e propostas de soluções, tanto por parte dos estudantes, quanto dos professores. A análise e organização prévia dessas questões por parte do coordenador pedagógico constitui a pauta do Conselho de Classe Pleno. Neste momento, os professores, os estudantes representantes de turma e os representantes dos funcionários, sob a coordenação do diretor e coordenador pedagógico, devem analisar as informações decorrentes do pré-conselho e propor as ações necessárias à transformação da realidade apresentada. As ações propostas no conselho pleno passam a constituir o Plano de Trabalho dos docentes e dos gestores escolares, que por sua vez orientam a realização de pós-conselho com todos os estudantes da turma e redimensiona as reuniões com os pais/responsáveis, reconfigurando as formas de atuação dos estudantes e de seus familiares. O Conselho de Classe Participativo assume função pedagógica que redimensiona todo o trabalho educativo da escola.

REFLEXÃO E AÇÃO

Professora e professor, propomos nesta lógica de organização do trabalho pedagógico escolar, uma reflexão acerca dos espaços de participação ampliada de estudantes, professores, funcionários e familiares nos processos de gestão democrática da escola, com vistas à socialização do conhecimento e democratização das relações internas na escola. Realize uma discussão com os estudantes em pelo menos **uma de suas turmas** para debater as formas de participação no Conselho Escolar, no Grêmio Estudantil e no Conselho de Classe Participativo, como locus do exercício do diálogo enquanto ferramenta de construção da autonomia dos atores da escola, como por exemplo, a reescrita do PPP. Nesta atividade formativa de reescrita do PPP, todos os sujeitos do processo educativo assumem o seu papel social de ator e de autor do projeto da escola em condições de igualdade, superando os limites da democracia representativa que circunscreve o exercício de voz e voto apenas àqueles representantes eleitos. Nesta reflexão, realize as seguintes atividades: 1) Explicita as principais características da pluralidade e diversidade dos sujeitos (professores e estudantes) como fundamentos a serem considerados no PPP. 2) Faça uma discussão com os estudantes de uma de suas turmas acerca do empoderamento e dos desafios decorrentes dessa relação democrática. 3) Realize uma reflexão sobre a dualidade estrutural do Ensino Médio, identificando as manifestações nos estudantes e professores. 4) Faça uma discussão sobre a formação continuada como espaço de debate e de aproveitamento das experiências docentes. A partir dessas reflexões e dos registros decorrentes dessas atividades, faça uma análise com os professores cursistas de sua turma, considerando as seguintes questões: **a)** Quais são os problemas que precisam ser resolvidos imediatamente na escola? **b)** O que já foi feito para resolvê-los? **c)** Como cada segmento pode contribuir para mudar essa situação? Destaque as contribuições dos estudantes. Agora, encaminhe os registros desta atividade ao gestor e ao Conselho Escolar como contribuição para a reescrita do Projeto Político-Pedagógico.

1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): as bases conceituais para o redesenho curricular

Para efeito de discussão deste tópico evidenciamos duas grandes ações a serem realizadas no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: a formação continuada de professores e a elaboração do redesenho curricular de acordo com as DCNEM.

Para tanto, relembremos que a LDB nº 9394/96, em seu Artigo 10, inciso III, fixa que é incumbência dos Estados “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. E que a formação continuada de professores é um instrumento que possibilita a reflexão, o repensar e a atualização das práticas docentes, em consonância com o previsto nas DCNEM, favorecendo com isto, o redesenho curricular.

As DCNEM resultaram de debates e inúmeras audiências públicas, fomentadas por reflexões, pautas e demandas provenientes da sociedade civil organizada, das conferências de educação e dos Conselhos de Educação. Elas orientam a organização curricular por Áreas de Conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, considerando como princípios: Trabalho, Pesquisa, Direitos Humanos e Sustentabilidade socioambiental, que foram assim explicitados:

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

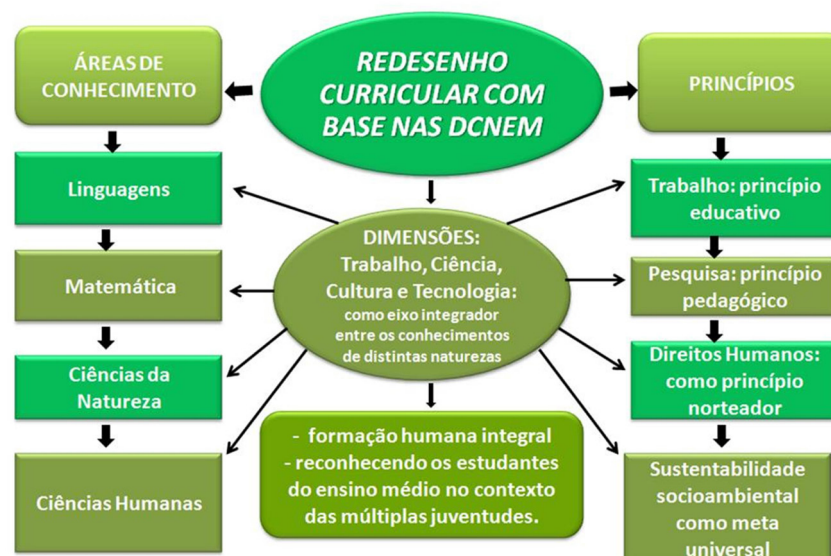
V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. (BRASIL, 2012)

As DCNEM não excluem as disciplinas, observadas na composição das quatro áreas do conhecimento: **Linguagem** (Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); **Matemática**; **Ciências da Natureza** (Biologia, Física e Química) e **Ciências Humanas** (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Assim, as DCNEM propõem uma reconfiguração da organização curricular no sentido de possibilitar o diálogo entre os conhecimentos de cada área e entre as áreas, como também nas disciplinas e entre as disciplinas. Portanto, redimensiona a concepção universalista de conhecimento, por entender que o conhecimento histórico-social possibilita a reflexão crítica, uma vez que busca relacionar partes e totalidade. “A relação entre partes que compõe a realidade, possibilita ir além da parte para compreender a realidade em seu conjunto.” (BRASIL, 2011, p. 42). Compreender esses nexos significa buscar a convergência entre teoria e prática.

Cada disciplina possui um módulo que a identifica e a distingue das demais. O que faz com que uma disciplina se relacione com as demais é o mundo, o mesmo mundo que, no seu movimento, faz com que minha disciplina se transforme [...] Todas as disciplinas têm sua relação com o mundo [...] Porque nós não temos escolha, somos obrigados a enfrentar todos os movimentos que se dão no território e tentar, bem ou mal, interpretá-los, descrevê-los. É neste espaço que se realiza a vida coletiva. (SANTOS, 2000, p. 49 e 52)

Agora, convidamos os professores para uma reflexão acerca do esquema construído com base nas DCNEM, de onde podemos extrair a compreensão da organização curricular em Áreas de Conhecimento, Princípios e Dimensões da formação humana integral.



FONTE: Brasil (2014)

Estes princípios e estas dimensões são elementos basilares na organização de um currículo em Áreas de Conhecimento e disciplinas, porque articulam o diálogo entre os saberes e as experiências das trajetórias de professores e estudantes. Nesta abordagem, a **superação do caráter instrumental do currículo** pressupõe orientações quanto:

- I – a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo;
- II – a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática;
- III – o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do Ensino Médio e definidas no projeto coletivo da escola;
- IV – o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente. (BRASIL, 2011, p. 42)



O currículo possui caráter polissêmico e orienta a organização do processo educativo escolar. Suas diferentes concepções, com maior ou menor ênfase, refletem a importância de componentes curriculares, tais como os saberes a serem ensinados e aprendidos; as situações e experiências de aprendizagem; os planos e projetos pedagógicos; as finalidades e os objetivos a serem alcançados, bem como os processos de avaliação a serem adotados. Em todas essas perspectivas é notável o propósito de se organizar e de se tornar a educação escolar mais eficiente, por meio de ações pedagógicas coletivamente planejadas. (BRASIL, 2011, p. 40)

2. Valorização e interpretação do planejamento participativo: Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente, Regimento Escolar e Estatuto(s) como mediações para a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar

Prezada professora, prezado professor, valorizar e interpretar o planejamento participativo requer o entendimento de que planejar é construir a realidade desejada. Não é só organizar a realidade existente e mantê-la em funcionamento (isto seria apenas o planejamento operacional, a administração), mas é transformar esta realidade construindo uma nova. “[...] É bom insistir que o planejamento não é só fazer planta e administrar os recursos, mas é, antes de tudo, esclarecer o ideal, o sonho, o que sempre envolve a discussão de valores e de sua hierarquia”. (GANDIN, 1995, p. 58)

Enquanto seres humanos, vivemos em sociedade caracterizada na existência de uma organização racional de valores, regras, culturas e instituições. São agrupamentos humanos aglutinados por fatores diversos como, por exemplo, o econômico, o ideológico, o cultural, o político, o religioso, o geográfico e o exercício profissional, entre outros. Na conjuntura da vida em sociedade, a própria percepção do mundo social, de acordo com Bourdieu (2010, p. 139), é resultado de probabilidade e de lutas simbólicas. Neste sentido, Santos (1988, p. 10) acrescenta que a sociedade tem como atributo apresentar-se como “um conjunto de possibilidades”, que permite inclusive a unidade no contexto da diversidade.

Quando buscamos a unidade em um contexto de pluralidade e diversidade, é necessário entendê-la como resultado de negociações, superação de conflitos e estabelecimento de pactos, acordos, contratos, que serão firmados e observados pelas partes envolvidas. No ambiente escolar, podemos perceber que muitos dos contratos e pactos de âmbito nacional, ou de relações internacionais; elaborados a partir das necessidades latentes na conjuntura nacional em um estado democrático, influenciam fortemente a organização e a ação educativa.

A legislação educacional brasileira nas últimas décadas, fruto da incorporação das lutas por justiça social, de acordos internacionais pautados no respeito à vida e à dignidade humana, transportou para o ambiente escolar o entendimento de que o ato de educar também está associado ao reconhecimento da presença da pluralidade e da diversidade em todos os segmentos escolares (professores, pedagogos, coordenadores pedagógicos, funcionários, diretores, estudantes e familiares).

Esta pluralidade e diversidade conduzem ao entendimento de que o trabalho pedagógico, enquanto ação educativa transformadora necessita de elementos aglutinadores, que fortaleçam a ação coletiva e seja um guia em direção a intencionalidade educativa do Projeto Político-Pedagógico. Elementos aglutinadores que criem as condições para reduzir a força de grupos ou indivíduos que mantêm monopólios em defesa de interesses pessoais; assim como permitir o fortalecimento das condições para que estes indivíduos possam somar-se como atores e autores de ação pautada na prática pedagógica coletiva. Para Quintaneiro e Oliveira, a “ação” precisa de uma motivação, um estímulo, ou guia:

Ela implica a existência de um agente dotado de orientação em uma situação. O agente – individual ou coletivo – atua tendo em vista um fim – um futuro estado de coisas para o qual a ação se orienta, que o agente estima ser desejável e que difere do estado que

sobreviria se não houvesse sua intenção, e supõe opções entre meios alternativos para seu alcance. A ação é uma iniciativa que provoca algum tipo de mudança numa situação, composta de um conjunto de objetos (sociais e não-sociais) dotados de significado para o agente. Existem também elementos na situação que o agente pode avaliar, mas sobre os quais não tem controle, e que às vezes funcionam como obstáculos: as condições. Por fim, o último componente da ação são as orientações do agente, de caráter motivacional ou valorativo, que servem tanto para estimulá-lo e guiá-lo na seleção dos fins e meios desejáveis do ponto de vista individual ou da coletividade a que ele pertence, quanto para que realize o esforço necessário à sua obtenção. (QUINTANEIRO e OLIVEIRA, 2002, p. 53-54)

Diante do reconhecimento da pluralidade e da diversidade presente no ambiente escolar e do fato de não podermos prescindir de uma motivação ou um guia nas ações desenvolvidas pelo indivíduo, podemos compreender a necessidade de coletivamente, e de forma racional, firmarmos acordos, buscarmos consensos e estabelecermos contratos sociais para orientar a organização da educação de qualidade social. Destacamos também que no espaço escolar, a motivação precisa ser racional e deve ter como convergência uma intencionalidade. Elias (1993), ao descrever o processo que vai tornando perceptível a racionalização a partir do século XVI, define que:

Este tampouco é um fato isolado, mas apenas uma manifestação da mudança em toda a personalidade, que emerge nessa época, e da crescente capacidade de previsão que a partir desse período é também exigida e instilada por um número crescente de funções sociais. Neste exemplo, como em muitos outros, a compreensão dos fatos sócio-históricos exige a suspensão dos hábitos de pensar com que crescemos. Essa racionalização histórica, frequentemente notada, não é algo que tenha surgido porque numerosas pessoas isoladas, sem relações entre si, simultaneamente desenvolveram “dentro de si”, como que por alguma harmonia preestabelecida, um novo órgão ou substância, uma “compreensão” ou “razão” que não existissem até então. O que mudou foi a maneira como as pessoas se ligavam umas às outras. Por isso, mudou o comportamento; por isso, também mudaram a consciência e a economia das paixões, e a própria estrutura como um todo. “Circunstâncias” que mudam não são algo que vêm ter, aos homens, de “fora”: são os relacionamentos entre as próprias pessoas. (ELIAS, 1993, p. 229-230)

A ideia de fortalecer relações sociais, por meio de **contratos sociais** mediados pelo diálogo coletivo entre os sujeitos do processo educativo, focados na racionalidade e na intencionalidade, pode resultar em mudança de comportamento, se respeitados e observados o conteúdo e as atribuições do respectivo contrato. Porém, há que se levar em conta a suposição de que no ambiente escolar a democracia, o respeito à pluralidade, à diversidade e ao contrato social, não é prática simples de ser efetivada. Por outro lado, segundo Feiges: “É na interface das relações entre a intencionalidade política da concepção de gestão democrática da escola e a representação que os agentes (diretores, professores) têm do mundo social, que se estabelece um projeto educativo de caráter conservador ou emancipador”. (FEIGES, 2014, p. 60)



Na reflexão que propomos, entende-se por contrato social o documento resultante de um entendimento coletivo, de um diálogo em que divergências e convergências a respeito de propostas, atribuições, encaminhamentos e ações a serem efetivadas são pensadas e repensadas, na busca de ações a serem partilhadas entre os componentes de determinado grupo social. Segundo Garcia (2005, p. 31), nas suas reflexões a respeito da relação entre professores e alunos, o contrato social é a base do contrato pedagógico.

Analisar as dificuldades na implementação de determinadas práticas no ambiente educacional, implica considerar a possibilidade de comportamentos que fragilizam a democracia, inviabilizam a justiça social, a efetivação de propostas pedagógicas e os avanços no processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo desta fragilização, destacamos estratégias que inviabilizam a transparência, ocultam informações e não subsidiam a coletividade, burlando acordos, fazendo prevalecer interesses individuais em detrimento do coletivo democrático.

Por outro lado, o fortalecimento de um ambiente democrático requer diálogo e respeito mútuo. Paulo Freire (2001, p. 21) afirma o direito de criticar, mas também indica o dever de não mentir ao criticar; instigando um diálogo aberto, curioso, indagador; capaz de recriar uma prática pedagógica articuladora da autonomia alinhavada em “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade”. Nesta ótica, as normas orientadoras do Ensino Médio indicam:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo. (BRASIL, 2011, p. 10)

2.1. A construção do trabalho pedagógico: instrumentos e fundamentos

Os docentes, os coordenadores pedagógicos e gestores escolares podem criar as condições necessárias à organização da uma proposta pedagógica da escola com base em conhecimentos diversos, úteis para a vivência em sociedade, para construir um ambiente social humano e humanizador, com capacidade para desenvolver ações educativas voltadas ao reconhecimento das lutas de grupos pelo combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação de qualquer natureza.

Para Veiga, “Ensinar é um ato intencional” (2006, p. 21), porém, organizar o trabalho pedagógico requer, além da intencionalidade, participação coletiva, planejamento, respeito aos contratos sociais estabelecidos a partir do planejamento participativo. É neste contexto que se reconfigura o papel do professor como sujeito ativo na organização do trabalho pedagógico escolar.

Para que possamos visualizar a contribuição dos documentos denominados como Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente, Regimento Escolar, Estatutos (APM, Conselho Escolar e Grêmio Estudantil) na organização do trabalho pedagógico, destacamos a influência da participação dos sujeitos da prática educativa (professores, coordenadores pedagógicos, pedagogos, funcionários, pais e estudantes), na construção coletiva das relações entre gestão escolar e docência, com vistas à qualidade social da aprendizagem de todos os estudantes.

2.2. Projeto Político-Pedagógico: o impacto da legislação na organização do trabalho coletivo escolar

O Parecer CNE/CEB nº 05/2011 indica que “Uma das principais tarefas da escola ao longo do processo de elaboração do seu projeto político-pedagógico é o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa”. Nesta lógica, a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que institui as DCNEM, determina a reescrita do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como uma ação coletiva, num processo de respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Para Veiga (1998) o PPP apresenta na sua estrutura três marcos distintos, denominados de ato situacional (diagnóstico a partir das características específicas da escola, da comunidade e da sociedade na qual está inserida); ato conceitual (manifesta a realidade desejada) e o ato operacional (apresenta as ações e a organização necessária para reduzir a distância entre o ato situacional e o conceitual).

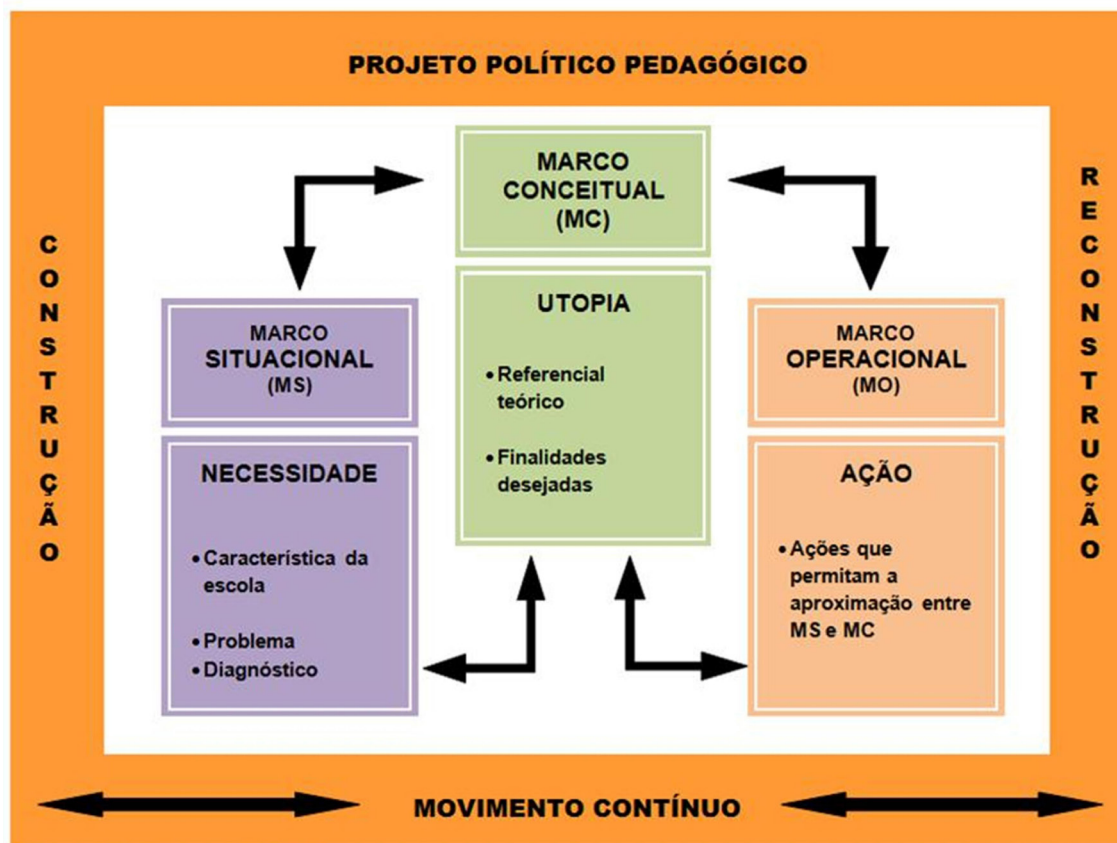
O Projeto Político-Pedagógico registra o resultado das reflexões coletivas a respeito do cotidiano e das relações presentes no ambiente escolar. Na construção do diagnóstico da realidade escolar é possível elencar, por exemplo, aspectos pedagógicos, administrativos, estrutura física, características da comunidade escolar, indicadores de resultados educacionais, reprovação, evasão, defasagem idade/série; possibilitando uma análise dos problemas existentes na escola nos níveis de gestão escolar e identificação das questões específicas de organização do trabalho pedagógico. Assim, “o diagnóstico é um juízo de valor sobre uma realidade ou uma prática, à luz de um referencial”. (GANDIN, 1995, p. 45). Não se trata de uma descrição dos



O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base no diagnóstico da realidade resultante da análise dos problemas e das possibilidades. O currículo do Ensino Médio a ser construído a partir das orientações das DCNEM, no âmbito dos sistemas estaduais de ensino é a referência para a elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola que constitui o núcleo do Projeto Político-Pedagógico. Assim, a participação dos professores, dos funcionários, da família, dos estudantes pode traduzir as demandas, interesses e necessidades da comunidade escolar. Este projeto exige um processo contínuo de avaliação que permita corrigir os rumos e incentivar práticas educativas transformadoras da realidade. Diferentemente da ideia de texto burocrático, como muitas vezes ocorre nas escolas, o Projeto Político-Pedagógico é a identidade da escola e instrumentaliza as práticas de gestão democrática. Quando a escola não discute o seu Projeto Político-Pedagógico ou o faz apenas de uma forma burocrática, os professores desenvolvem trabalhos isolados que, em geral, têm baixa eficiência. (BRASIL, 2011)

problemas, de um simples levantamento de dados, mas da análise (juízo) das necessidades como o centro do processo de planejamento de onde decorrem as propostas de ação, no sentido de intervir na realidade, a fim de transformá-la, ou seja, de aproximar a realidade do ideal estabelecido como ponto de chegada (finalidades do projeto). Propomos uma reflexão a respeito da dinâmica de construção do PPP, a partir das relações e questões apresentadas na gravura abaixo, onde os atos descritos por Veiga (1998), são apresentados pela nomenclatura “marco”:

O PPP pode ser entendido como um amplo contrato social (de natureza pedagógica, jurídica, social, cultural e política) em que são reafirmados os compromissos que recriam interações entre docentes (ensino) e estudantes (aprendizagem), como processo pedagógico capaz de traduzir as demandas atuais da escola



FONTE: Os Autores (2014)

de Ensino Médio em termos de redução da evasão escolar e redimensionamento dos processos avaliativos, de modo a assegurar a qualidade social da aprendizagem (evitando a inadequação idade-ano escolar, por exemplo). Podemos dizer ainda, que assim como a Constituição da República Federativa do Brasil expressa princípios fundamentais e a face de uma **identidade nacional**, suscetível a mudanças em consequência de alterações histórico-sociais, o PPP também manifesta a identidade da escola demarcada pelas mediações das características locais e nacionais.

Nesta linha de pensamento, Cavagnari afirma que: “Embora a realidade da escola pública seja bastante complexa, parece possível que a autonomia venha a emergir do interior das próprias escolas por um projeto político-pedagógico assumido por todos, o qual assegure autenticidade a novas propostas”. (CA-

Em outras palavras

Essa identidade nacional manifesta-se no Projeto Político-Pedagógico enquanto processo educacional que articula as orientações da Resolução CNE/CEB nº 02/2012 que define a obrigatoriedade de trabalhar com as temáticas expressas nas Leis nº 11.161/2005, nº 11.947/2009, nº 10.741/2003, nº 9.795/99, nº 9.503/97, Decreto nº 7.037/2009; além daquelas já definidas como obrigatórias nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, entre outras previstas no Artigo 9º da Resolução nº 02/2012. Nos estudos e debates referentes à reescrita do PPP estas temáticas serão foco de reflexão e irão constituir a totalidade do Projeto, ou seja, o diagnóstico como ponto de partida (marco situacional), as finalidades da educação como ponto de chegada (marco conceitual) e as ações ou práticas educativas capazes de reduzir a distância entre o ponto de partida e o ponto de chegada (marco operacional). Consulte as legislações mencionadas em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866

VAGNARI, 1998, p. 111). Nossa defesa acerca da necessidade do empoderamento de todos os segmentos da comunidade escolar na lógica da democracia participativa, viabiliza a ação individual no contexto das forças coletivas da prática cotidiana, possibilitando mudanças articuladas aos interesses e necessidades dos estudantes, professores e familiares, na busca da qualidade social da educação escolar.

Porém, Veiga alerta que a reescrita do PPP pode assumir função regulatória quando “o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”. (VEIGA, 2004, p. 77). No entanto, à chamada de atenção da autora, acrescentamos um motivo para nossa luta inspirada na expressão de Paulo Freire, que indica que “Você tem que ser pacientemente impaciente para conseguir fazer as coisas e se milhares de pessoas fizerem isto podemos então transformar a realidade”. (FREIRE, 2014, p. 85)

2.3 Proposta Pedagógica Curricular – a construção da autonomia escolar

A **Proposta Pedagógica Curricular** (PPC), de acordo com as bases legais (LDB e DCNEM), significa expressão da autonomia da escola em converter o redesenho curricular do Ensino Médio, articulado aos fundamentos do PPP, em construção coletiva de ações pedagógicas no contexto das Áreas de Conhe-

Em outras palavras

No tocante à elaboração da Proposta Pedagógica Curricular, acrescentamos a expressão Curricular para enfatizar a importância das relações entre a LDB e as DCNEM, especialmente no sentido de reafirmar o significado da participação da escola e dos professores na construção do redesenho do currículo do ensino médio.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos.

cimento e de suas disciplinas como direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes. Para Feiges:

A luta pela democratização da qualidade do ensino e da aprendizagem, na perspectiva do exercício da autonomia, da liberdade, da cooperação, da transparência das ações, da solidariedade e do desenvolvimento da responsabilidade individual e coletiva como princípios estabelecidos no PPP tem uma ligação muito estreita com a Proposta Pedagógica Curricular. Entende-se que a seleção dos conteúdos, das metodologias de ensino e das práticas avaliativas definidas na Proposta Pedagógica Curricular viabilizam as possibilidades de apropriação crítica dos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais como ferramentas que instrumentalizam educandos e educadores no processo de compreensão e transformação da realidade escolar e social. (FEIGES, 2014, p. 83)

Assim, a reelaboração da Proposta Pedagógica Curricular da escola exige da instituição de ensino a criação de espaços e condições para o diálogo fundamentado na compreensão das diferenças de concepções educacionais, metodológicas e avaliativas, existentes na diversidade de práticas docentes de uma mesma disciplina e entre disciplinas, com o objetivo de buscar a unidade possível como referência para a elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), de acordo com a LDB.

A análise destes artigos e incisos da LDB constituem um grande desafio para os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no sentido de articular o princípio democrático - **participação de todos os sujeitos** - à construção de práticas pedagógicas fundamentadas no direito à aprendizagem de qualidade social para todos os estudantes. Busca-se também, nesta análise, os espaços de produção coletiva da autonomia dos docentes e da escola na definição de sua identidade, ou seja, de seu **Projeto Político-Pedagógico**.



As DCNEM reconhecem as diversas experiências das escolas no contexto de seu Sistema de Ensino ao utilizar a expressão “reescrita do PPP”. Essas experiências podem ser identificadas nas escolas como um processo de planejamento em que todos organizam coletivamente seus “[...] problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo em proveito de todos”. (GANDIN, 1995, p. 57). Nesse caso, o texto do PPP contempla as relações entre o MS (a realidade constatada) e o MC (realidade desejada), a partir das mediações das ações do MO (ações que aproximam a realidade existente da realidade desejada). A dimensão política do planejamento pressupõe a dimensão operacional traduzida na Proposta Pedagógica Curricular que descreve e interpreta os conhecimentos, as metodologias de ensino, as práticas avaliativas e os direitos à aprendizagem de todos os estudantes. Existem ainda, as experiências que organizaram a escrita de dois textos distintos, mas complementares - PPP e PPC. Essa distinção fundamenta-se na provisoriidade do diagnóstico do PPP que sofre modificações contínuas das ações curriculares (práticas docentes no âmbito da PPC), o que demanda atualizações contínuas do texto do PPP. É importante destacar que nas duas experiências de construção do texto do PPP e da PPC, “[...] o diagnóstico precisa ser atualizado num processo contínuo de avaliação, sempre utilizando os pontos do Marco Operativo como base de definição do que se vai avaliar e dos critérios para julgar a realidade que, a qualquer momento, é a prática do professor e dos alunos e o alcance, parte dos alunos, daquilo que o marco operativo inclui como ideal”. (GANDIN, 1995, p. 153)

2.4 Plano de Trabalho Docente: a articulação necessária entre Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular

A reflexão a respeito da prática docente fundamenta-se também no processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD) como registro das discussões coletivas entre os docentes de uma ou mais disciplinas, com base na Proposta Pedagógica Curricular e princípios do Projeto Político-Pedagógico.

O PTD é o registro articulador dos fundamentos políticos-educacionais e conceituais expressos no PPP, e dos conteúdos escolares, metodologias de ensino e práticas avaliativas presentes na Proposta Pedagógica, com a finalidade de organizar a prática pedagógica que será realizada em sala de aula. Essa organização prévia permite ao docente direcionar o seu trabalho e definir critérios tanto para avaliar o estudante, como também o seu desempenho docente.

Assim, o PTD não pode ser um planejamento de caráter burocrático construído solitariamente. Trata-se de atividade de planejamento participativo que viabiliza a interação entre os docentes da mesma disciplina e entre docentes de outras disciplinas. Busca-se, neste planejamento, a articulação entre os conteúdos e seus significados para a formação humana integral.



Você poderá ter mais informações a respeito do processo de elaboração do PTD no Portal Dia a Dia Educação, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na página da “TV Paulo Freire”, disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=12636>

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=13091>

Isto significa que a elaboração do PTD, configura-se como momento de aglutinação de experiências e de conhecimentos, na perspectiva de definir estratégias e formas de abordar conhecimentos capazes de produzir o desenvolvimento humano, com vistas à compreensão de mundo e direito à aprendizagem de qualidade social para todos os estudantes.

Desta maneira, a hora-atividade constitui um espaço muito importante para os docentes, que de forma interativa, podem elaborar o PTD reconhecendo que essa produção coletiva compõe o processo de formação continuada dos professores na escola, a partir da mediação do coordenador pedagógico que deve intensificar o diálogo entre as disciplinas, considerando as articulações necessárias à elaboração e reelaboração do plano, a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem.

2.5 Regimento Escolar e Estatuto: normatizando as ações educativas

A elaboração do Regimento Escolar tem como referência a intencionalidade educacional, os conceitos, as concepções e as ações defendidas pelo coletivo escolar que foram registradas no PPP. O regimento é uma síntese da normativa escolar que apresenta como finalidade assegurar a execução dos objetivos pedagógicos e socioeducacionais no projeto da escola.

Deste modo, o regimento estabelece direitos e deveres de cada indivíduo, enquanto componente do coletivo escolar e como membro de um segmento, seja professor, funcionário, estudante, família.

Descreve também as atribuições das funções presentes em ambiente escolar, como por exemplo, a gestão, a docência, a discência, as atividades de suporte, os Conselhos etc. O regimento escolar identifica a organização administrativa, didática, pedagógica (curricular, didática do planejamento e da avaliação) e disciplinar, inerente aos sujeitos que compõem a organização escolar.

O Parecer CNE/CEB nº 05/2011 menciona o Regimento Escolar como um registro importante na efetivação de uma gestão democrática. Afirma que “convém que este possa assegurar à escola as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social”. Porém, para que isto aconteça, é necessário que o próprio Regimento Escolar também seja construído em um processo democrático e participativo, permitindo envolver todos os segmentos presentes na escola, entre eles estudantes e familiares, de forma que possam contribuir para o fortalecimento do PPP, a partir da definição do papel de cada sujeito na elaboração, execução e avaliação da proposta educacional da instituição de ensino.

Na mesma direção, situa-se a função do **estatuto** de cada órgão de representação da escola como um conjunto de normas que têm a finalidade de orientar o funcionamento jurídico da Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar e Grêmio Estudantil. Estas instâncias são espaços de organização coletiva, compostas por representantes dos segmentos escolares, com a finalidade de efetivar o processo de gestão participativa em termos de reflexão crítica e tomada de decisão coletiva, a respeito de questões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, buscando formas de participação ampliadas de todos os segmentos da comunidade escolar.



Você poderá ter mais informações a respeito dos Estatutos dos órgãos de gestão democrática no Portal Dia a Dia Educação, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Disponível em:

<http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=14>

Com vistas a sistematizar a reflexão feita ao longo do Caderno, a seguir apresentamos um esquema contendo os elementos referenciais para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio.



FONTE: Os Autores (2014)

REFLEXÃO E AÇÃO

Faça uma reflexão acerca do esquema apresentado como síntese desta unidade do Caderno. A seguir, em pequenos grupos, discuta com seus colegas e escreva os principais problemas da escola (Ensino Médio) na coluna da tabela. Analise os impactos desses problemas na escola. Agora, proponha ações para mudar essa realidade. Socialize os resultados desta atividade como contribuição para a reescrita do PPP.

PROBLEMA (O que precisa ser mudado)	IMPACTOS NEGATIVOS (Do problema)	AÇÕES (Para resolver o problema)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

3. A formação continuada na escola: o papel do gestor escolar e do coordenador pedagógico na reconfiguração da hora-atividade - espaço de elaboração, interpretação e avaliação coletiva do Plano de Trabalho Docente

Nesta unidade o objetivo é discutir o papel do gestor escolar e do coordenador pedagógico na organização da hora-atividade como espaço destinado à elaboração coletiva do Plano de Trabalho Docente (PTD).

A dimensão pedagógica da função do gestor escolar pressupõe fortalecer os espaços educativos como lócus de diálogo interativo acerca da articulação dos processos de ensino-aprendizagem e práticas avaliativas, a partir dos direitos à aprendizagem.

Nesta ótica, Vitor Paro explicita:

[...] a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza [...] Na criação de valores (“isto é bom, isto não é”) revela-se o caráter ético do homem: é por essa característica que ele transcende a necessidade natural, porque cria algo que não existe naturalmente. (PARO, 2010, p. 23-24)

3.1. Trabalho pedagógico escolar: a natureza e a especificidade do trabalho educativo

Uma reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico na escola requer compreender, inicialmente, qual a natureza desse trabalho e quem são seus atores. Vale ressaltar que na escola todos realizam trabalho de natureza educativa: os docentes, o gestor, os coordenadores pedagógicos e os demais profissionais da educação: funcionários que atuam nas áreas de infraestrutura (limpeza, segurança), administrativa, alimentação escolar, laboratórios e, também, os estudantes.

A natureza do trabalho de todos esses profissionais pode ser traduzida como trabalho educativo porque se realiza de forma intencional. Preparar alimentos ou digitar um documento na escola é sempre uma atividade de natureza educativa, diferenciando-se da realização da mesma atividade em um restaurante ou escritório que se restringe ao cumprimento das obrigações profissionais descritas no contrato de trabalho, na perspectiva empresarial, ou seja, da relação produto/lucro. Por outro lado, o trabalho pedagógico escolar referente ao ensino-aprendizagem (relação docente-discente), com base na efetivação de uma proposta curricular, se realiza em determinado tempo e espaço com características peculiares à docência. Essa distinção tem sentido na medida em que reconhecemos que outros espaços como grupos familiares, culturais, religiosos e de lazer também são educativos, o que desafia a escola para buscar relações entre as aprendizagens decorrentes das vivências sociais dos jovens e as especificidades do trabalho docente no âmbito escolar, ou seja, assegurar o direito à apropriação da herança cultural como processo de formação humana.

Na escola, a organização do trabalho pedagógico é ancorada nos fundamentos legais (Leis, Decretos, Portarias e Pareceres) e nos fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, antropológicos e pedagógicos que se materializam nas políticas educacionais que constituem as bases do **Projeto Político-Pedagógico**, da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Trabalho Docente.



Sobre as expressões Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica.

Projeto Político-Pedagógico é a ação de planejar a atividade educativa tendo por base os princípios da gestão democrática: autonomia, participação, descentralização, decisões colegiadas, eleição dos dirigentes escolares e tem como processos o diálogo e a alteridade. Não se resume, assim, a um documento, ainda que esse processo precise ser registrado. **Proposta Pedagógica, Proposta Pedagógica Curricular ou Currículo** diz respeito diretamente às questões de organização do conhecimento escolar considerando os sujeitos, os tempos e espaços do processo educativo. Projeto Político-Pedagógico e Proposta Pedagógica/Currículo se articulam em torno de um projeto educativo comum. O primeiro é mais amplo, diz respeito às ações da escola como um todo; o segundo refere-se mais diretamente ao processo de ensino e aprendizagem e tem como objeto a organização do conhecimento, a forma e o conteúdo da experiência formativa. A Proposta Pedagógica é parte integrante do Projeto Político-Pedagógico. A esse respeito consultar: SILVA, M. R. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

3.2 A matriz orientadora da atuação do gestor escolar: a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da escola

As reflexões a respeito das práticas democráticas da escola demandaram como pauta o processo de eleição de diretores. A escolha de diretor pela comunidade escolar constituiu uma das lutas pela democratização da educação e da escola desde a década de 1980. Mais recentemente, essa discussão se fortaleceu no âmbito dos debates da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 prevê:

Art. 9º- Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

[...]

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014)

Por outro lado, alguns estudos acerca do processo de eleição de diretores revelam que a eleição de gestor escolar, por si mesma, não garante a democratização da escola. Neste sentido, essa prática precisa ser redimensionada na lógica da gestão colegiada com vistas a fortalecer a atuação do Conselho Escolar.



As experiências acerca da democratização da escola no tocante à eleição de diretor, a partir de 1982, adquiriram formatos diferentes nos sistemas de ensino. Os estudos de Paro (1996, 2003, 2007), Fortes (2000), Almeida (2003), Dantas (2011), Rocha (2011), Feiges (2014) indicam avanços quanto à participação da comunidade escolar na escolha dos dirigentes escolares. No entanto, destacam que a eleição de diretores pode caracterizar apenas mudança no processo referente a quem escolhe o diretor escolar, se não vier acompanhado dos debates referentes à participação ampliada da comunidade escolar em Conselhos Escolares e na construção coletiva do PPP da escola. Nesta mesma linha de raciocínio Saviani (2013, p. 216) afirma que a “a legislação incorporou estas reivindicações e hoje a elaboração do projeto político pedagógico pelo colegiado da escola que passa a operar segundo o princípio da gestão democrática, é uma exigência amparada na legislação”.

Entre as atividades escolares, a reescrita do PPP da escola apresenta-se como espaço apropriado à participação ampliada de toda a comunidade escolar, por tratar-se da carta de princípios que pode ser tecida nas relações de compromisso com uma educação de qualidade social para todos os estudantes, na valorização dos pro-

fissionais da educação e no respeito à pluralidade e diversidade dos atores da prática educativa. Prais argumenta que a gestão escolar nesta perspectiva exige do gestor escolar “a capacidade de saber ouvir, alinhar ideias, questionar, inferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com o propósito de coordenar efetivamente o processo educativo”. (PRAIS, 1990, p. 86). Neste contexto, a instauração radical de práticas democráticas podem promover relações de companheirismo e cooperação solidária que reafirmem os direitos dos sujeitos da comunidade escolar, como caminho para promover também o combate a todas as formas de exclusão.

Nossa reflexão destaca a função do gestor escolar como articulador do PPP, cabendo-lhe coordenar (ordenar junto) os elementos do planejamento, da avaliação e da formação continuada. Enfatizamos também nesta construção coletiva, a necessidade de articular o trabalho do **coordenador pedagógico** no tocante à orientação, acompanhamento a realização de estudos e reflexões juntamente com os professores, de modo a evidenciar as demandas e proposição de ações que redimensionem as intencionalidades educativas da escola em consonância com os fundamentos das DCNEM.

Em outras palavras

Adotamos o termo Coordenador Pedagógico para identificar os profissionais que atuam em atividades de planejamento, orientação, supervisão, formação continuada, gestão e avaliação do trabalho pedagógico. No Brasil, essa função é exercida por profissionais oriundos das diferentes licenciaturas. No entanto, em algumas unidades da federação, essa atuação se restringe aos licenciados em pedagogia.

Na reflexão sobre a gestão do trabalho pedagógico escolar, destacamos a função do gestor nos campos administrativo, financeiro e pedagógico. Para efeito de compreensão da natureza pedagógica da função do gestor escolar, evidenciamos neste tópico, a atribuição do gestor escolar no tocante à organização dos horários de aulas, considerando pelo menos três questões. A primeira, refere-se ao caráter pedagógico desta atividade como espaço-tempo destinado às práticas articuladoras da socialização do conhecimento com vistas à efetivação da qualidade das aprendizagens dos estudantes. A segunda, busca também a dimensão pedagógica da função docente, no sentido de organizar horários com concentração de tempo, possibilitando ao professor realizar mudanças nas metodologias de ensino e práticas avaliativas, como reduzir e ressignificar o tempo destinado às aulas expositivas, introduzindo metodologias de trabalho em grupo, como forma de interação entre os estudantes e o conteúdo escolar, exercitando práticas de avaliação formativa, ou seja, fazendo intervenções pedagógicas no decorrer do processo. A terceira se inscreve na importância da organização da hora-atividade como espaço de formação continuada destinada a estudos, pesquisas, planejamento e atendimento à família do estudante.

Provavelmente, o gestor escolar deverá intensificar os estudos e discussões sobre a necessidade dessa mudança, entendendo que na maioria das vezes, os horários de aula são organizados de acordo com interesses individuais que reforçam práticas conservadoras e autoritárias. Entendemos que o exercício democrático não está imune aos conflitos decorrentes de práticas clientelistas que tendem a se manter, alegando privilégio de uns em relação a outros. O gestor escolar, ao exercitar um novo modo de organizar horários de aulas, não o faz solitariamente, mas faz e refaz, no diálogo coletivo, onde o grupo pode decidir pelo atendimento de algumas questões de ordem individual, sem prejuízo da organização pedagógica da escola. Nos processos de decisão coletiva estão presentes forças, disputas e jogos de

interesses que nem sempre privilegiam o coletivo, ou seja, tornam a escola e seus processos reféns de interesses individuais que não auxiliam o crescimento da coletividade. Neste caso, busca-se considerar a totalidade que possibilita interpretar as tendências e concepções de mundo de forma mais abrangente, portanto alcançar participação mais efetiva nos processos de decisão.

É interessante reiterar que as decisões tomadas coletivamente não prescindem da atitude cuidadosa do gestor escolar, no sentido de criar as condições favoráveis ao cumprimento das decisões e propor a retomada da trajetória quando surgirem obstáculos. Para Gandin, neste modelo de planejamento “firma-se logo a compreensão de que não há forças maiores para incrementar a qualidade humana do que a crença - sempre ligada a uma missão - e o espírito de pertença - facilmente forte quando existe qualquer forma de participação”. (GANDIN, 1995, p. 25)

O estudante e o processo de ensino e de aprendizagem são, na gestão democrática, o ponto de partida e de chegada da organização do trabalho pedagógico escolar. Assim, a gestão democrática se constitui como prática efetiva quando não se distancia da atividade-fim (ensino-aprendizagem) e busca garantir o desenvolvimento integral dos estudantes.

O gestor escolar e o coordenador pedagógico são dirigentes que conhecem a legislação educacional na perspectiva de articulação dos conhecimentos curriculares e das questões de gênero, raça, sexualidade, etnias e, portanto, da diversidade que constitui os espaços escolares. As rotinas conhecidas e outras que reiteradas vezes são exigidas desses profissionais não podem desviá-los daquelas que dizem respeito ao estudo, à pesquisa, ao planejamento, acompanhamento e avaliação de todos os processos pedagógicos escolares. Nesse sentido, todos os docentes são, também, gestores do currículo e da sala de aula.

3.3. Organização do trabalho pedagógico da escola: por onde começar?

O estudo da realidade escolar adquire papel relevante no levantamento de dados para construir o diagnóstico, “um juízo sobre uma realidade ou uma prática, à luz de um referencial [...] no caso do planejamento em geral, sobre a prática da instituição [...] do grupo ou setor que está sendo planejado”. (GANDIN, 1995, p. 45)

Não se pode confundir diagnóstico com levantamento da situação e descrição dos problemas. A identificação de problemas, ou seja, reconhecer as necessidades nos dados levantados, depende diretamente da clareza e precisão das opções teóricas que orientarão o julgamento (juízo) da prática. Sendo assim, diagnosticar exigirá, além do levantamento das informações, algumas leituras sobre a realidade para compreender as implicações desses mesmos dados levantados. Do contrário, pode-se confundir diagnosticar com apenas, listar dados.

Em outras palavras

A identificação de um problema na escola, como por exemplo, a reprovação de 179 estudantes, pode ser analisada como um mero dado quantitativo, afirmando a “melhoria” da escola, porque no ano anterior a reprovação atingiu 252 alunos. Por outro lado, à luz de teorias críticas da educação, a análise dos dados (julgamento) indicará ainda a gravidade da situação, requerendo ações de intervenção na realidade capazes de promover mudanças significativas na escola, tanto para os estudantes quanto para os docentes.

Neste sentido, a articulação entre as dimensões ou níveis da avaliação (aprendizagem, institucional e em larga escala) representa um valioso elemento para reorientação das práticas educativas e da organização do trabalho pedagógico no interior da escola. O gestor escolar pode recorrer à avaliação institucional e análises críticas realizadas sobre os dois outros níveis da avaliação, ou seja, da aprendizagem e avaliação em larga escala, para fundamentar as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico escolar quanto à integração curricular, formação continuada e planejamento (elaboração do PTD) no espaço destinado à hora-atividade. A integração curricular e a elaboração do PTD podem resultar do movimento que se faz para realizar reflexão sobre as próprias práticas, muitas vezes repetitivas, portanto reiterativas de processos de exclusão.

3.4. O espaço escolar: reflexão, organização e sistematização do trabalho pedagógico no Ensino Médio

Os espaços escolares mais identificados com reflexões sobre as práticas gestoras e docentes são os **Conselhos de Classe** e o espaço-tempo destinado à hora-atividade. A respeito do primeiro, Lima (2012) afirma que reside no Conselho de Classe o espaço apropriado para avaliação do processo de ensino, mas que este é deixado de lado sob a pressão das forças tradicionais que cedem lugar à mera expressão numérica dos resultados da avaliação da aprendizagem. Em alguns casos, o Conselho de Classe significa simplesmente, um espaço para leilões de notas, conceitos e menções. O desejo exagerado por anunciar apenas os resultados, tem ocasionado a fragilização do processo de avaliação que perde sua importância pela ênfase nos resultados descontextualizados da realidade onde foram originados. (WERLE, 2010)

Em outras palavras

Nesta mesma linha de raciocínio, Dalben alerta que o papel do Conselho de Classe no cotidiano escolar tem sido mais o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários, e não o de propiciar a articulação coletiva desses profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade. (DALBEN, 1994, p. 114)

O Conselho de Classe precisa responder a alguns questionamentos: O que o estudante aprendeu, o que ele ainda não aprendeu, o que foi realizado para que ele aprendesse e, finalmente, o que pode realizar para que ele ainda aprenda. (BRASÍLIA-DF, 2014). Nesta perspectiva, o gestor escolar realiza a gestão pedagógica da escola com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Quando afirmamos a gestão pedagógica, reiteramos a inadiável organização do trabalho pedagógico com base

na Proposta Pedagógica Curricular, reconhecendo que as ações pedagógicas decorrem desse núcleo, o que pressupõe a garantia de algumas condições materiais objetivas, como uma ampla compreensão dos fundamentos curriculares e planejamento coletivo da prática docente, com a finalidade de articular os componentes curriculares, as metodologias de ensino e as práticas avaliativas. As análises decorrentes das práticas dos Conselhos de Classe constituem espaço propício para fazer o acompanhamento e avaliação das práticas docentes e discentes.

A organização do trabalho docente tende a superar a função burocrática de planejamento e a própria divisão do trabalho, ao estabelecer os objetivos que devem ser atingidos pela escola em consonância com a Proposta Pedagógica Curricular e fundamentos do PPP. A forma específica de como o docente interage com a disciplina, ou seja, como distribui o tempo e organiza as relações hierárquicas que refletem relações de poder no interior da sala de aula, ressalta também as características políticas da educação e recoloca as condições operacionais para o seu trabalho. Entre elas, a relação com o gestor escolar que pode revelar os desejos do professor de ver reconhecida sua identidade de trabalhador, que busca na gestão democrática, as condições de trabalho como fator inerente à realização da qualidade de ensino, que por sua vez, deve refletir a qualidade da aprendizagem na perspectiva da formação integral e emancipação popular. Tais aspectos reafirmam a democratização da escola como metodologia necessária à reflexão e identificação das formas de participação e das condições vigentes no contexto escolar, o que possibilita discutir as relações de poder não apenas entre os profissionais da educação, mas também no currículo como espaço de relações democráticas de criação e exercício de novos direitos ou, simplesmente, uma força de manutenção de relações autoritárias que atenuam os impasses, inviabilizando sua discussão no campo de trabalho.

Assim, a intencionalidade do PPP fundada nos direitos à aprendizagem de qualidade social e com o desenvolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar enseja uma política de formação continuada de professores a ser realizada na escola, enquanto espaço de ação-reflexão. O enfrentamento dos problemas da prática pedagógica possibilita compreender as múltiplas relações e suas conexões internas como parte de uma totalidade. Entendemos que a apreensão dessas relações oferece elementos teórico-metodológicos para atualização ou reescrita do projeto e dos planos de trabalho decorrentes do mesmo.

Nesta ótica, afirma Arco-Verde:

A formação continuada traz como princípio a necessidade de manter a articulação teoria e prática na compreensão da prática docente como práxis, onde prática é teoria e prática ao mesmo tempo e a formação teórica não prescinde da prática, pois deve ter seus pés atados à realidade. Está umbilicalmente vinculada à concepção do professor como um intelectual. A relação formação inicial, de bases teóricas conscientes da realidade que se apresenta, que sustenta a profissionalização, numa reflexão constante da conjuntura na contemporaneidade, do quadro político e institucional que os professores têm pela frente, faz da formação continuada a grande possibilidade de avanço na educação. (ARCO-VERDE, 2008, p. 185)

O reconhecimento da hora-atividade como espaço para realização de atividades de estudo, pesquisa, planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, representa o resultado de uma conquista histórica emanada das lutas dos professores. É a constituição de espaço destinado à discussão das necessidades do trabalho docente para além da sala de aula, ou seja, trata-se de atividade profissional que ocorre antes,

durante e após a aula, o que exige tempos diferenciados para sua organização.

A consagração na legislação do direito a 1/3 da jornada de trabalho do professor destinada às atividades de planejamento e formação continuada, apresenta-se como possibilidade efetiva de construção de trabalho coletivo na escola. Contudo, sabe-se que existe ainda uma distância entre o direito prescrito na lei e a efetividade desse direito, o que implica na reconfiguração da carreira dos professores no âmbito das unidades federativas.



A Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 estabelece no art. 2º § 2º- Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. Pode-se ler no § 4º- Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Também o Decreto nº 6.755/2009, no artigo 2º, inciso XI define “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”.

Deste modo, a formação docente no âmbito da escola possibilita planejar, projetar, realizar, avaliar, reescrever, replanejar, reorientar as ações docentes articuladas ao currículo e ao PPP, que possibilita superar a visão de que a escola é guiada por uma espécie de “piloto automático”, permeada por pensamentos e ações que se repetem, sustentam e legitimam práticas pedagógicas excludentes.

Contreras (2012) aborda três exigências do trabalho de ensinar: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização que podem ser combinados de acordo com os fundamentos do PPP e as concepções dos professores, expressando a dinâmica que constrói o significado e autonomia da escola. Afirmo este autor que:

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a torna possível. Mas, é, ao mesmo tempo, a consequência destes compromissos, posto que se alimentam das experiências nas quais se deve enfrentar situações de dilemas e conflitos nos quais está em jogo o sentimento educativo e as consequências da prática escolar. Da mesma maneira, podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional. (CONTRERAS, 2012, p. 94)

Neste caso, a gestão democrática da escola, além de criar espaços no processo de formação continuada dos professores, deve fortalecer sua participação em outras instâncias de gestão colegiada, a exemplo do Conselho Escolar, fomentando práticas pedagógicas assentadas na tomada de decisão e formulação de juízos de valores que justifiquem a intervenção dos professores (e demais sujeitos da comunidade) nas ações estruturais da escola.

Por outro lado, Sordi e Ludke (2009) alertam que muito pouco se pode modificar ou intervir no processo de ensino sem anuência do professor. Tal forma de pensar corrobora, quase sempre, a ideia de

que trabalho pedagógico e, com ele, sua organização, é tão somente de responsabilidade e autoria do corpo docente.

Na verdade, conceber a escola como um locus privilegiado para formação continuada com base no estudo, pesquisa, planejamento e análise crítica da sua própria prática, é um processo de reconfiguração da função político-pedagógica da natureza da prática docente e da gestão escolar, como interfaces do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Assim, compreender a importância da participação dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares na organização do trabalho pedagógico perpassa pela articulação dos elementos constitutivos da totalidade da escola, de acordo com o parágrafo único do artigo 45 das DCN da Educação Básica, pois trata-se da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.

REFLEXÃO E AÇÃO

Prezado Professor, prezada Professora, individualmente leia as duas atividades propostas e escolha uma para realizar. Faça os registros da atividade selecionada e socialize as suas conclusões com seus colegas.

I - Mediante sua participação no Conselho de Classe, faça um relatório claro e objetivo com base nas seguintes questões: Anote todos os diálogos e impressões que você puder observar nesta tarefa. Agora responda:

- 1-Quais foram os problemas levantados?
- 2-Quais os encaminhamentos propostos?
- 3-Estabeleça a diferença entre queixa e problema.
- 4-Quais questões de ensino e aprendizagem foram tratadas no Conselho?
- 5-Quais foram as sugestões propostas?
- 6-Quais práticas de gestão democrática você identificou no Conselho?
- 7- Que mudanças você propõe para a realização do Conselho de Classe?

II - Realize a leitura e análise de uma ata de Conselho de Classe com base nas questões apresentadas na atividade I.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. L. F. **Eleição de Diretores e concepções de Gestão Escolar no Paraná**. Dissertação (Mestrado). Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2003.
- ARCO-VERDE, Y. F. S. Formação continuada para intelectuais orgânicos. In: FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B., (Org.). **Formação Humana e Gestão da Educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? - Uma discussão conceitual. **Revista Debates**. Porto Alegre: UFRGS, v. 6, n. 1, p.173-187, jan./abr. 2012.
- BARRETO, R. O.; PAES DE PAULA, A. P. “Rio da Vida Coletivo”: empoderamento, emancipação e práxis. **Rev. Adm. Pública**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. v. 48, n. 1, p. 111-30, jan./fev. 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 08/9/2014.
- BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em 20/07/2014.
- _____. Conselho Nacional De Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em: 10/8/2014.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26/06/2014.
- _____. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 09/6/2014.
- _____. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2009, p. 17. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em 20/7/2014.
- _____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov. 2009, p. 8. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 10/6/2014.
- _____. Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 out. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm Acesso em: 26/6/2014.

_____. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 ago. 2005, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm Acesso em 26/6/2014.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso 05/7/2014.

_____. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008, p. 1. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm Acesso em 26/6/2014.

_____. Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009, p. 2. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm Acesso em: 26/6/2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. EDIÇÃO EXTRA, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

_____. Lei 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 set. 1997, p. 21201. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503.htm Acesso em 26/6/2014.

_____. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999, p. 1. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em 26/6/2014.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm Acesso em: 06/7/2014.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 07/7/2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, SEB. **Caderno de Reflexões: jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Via Comunicação, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8301&Itemid Acesso em: 02/8/2014

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto pelo fortalecimento do ensino médio: a organização e gestão da formação continuada dos professores**. Curitiba: 2014. Apresentação de 16 slides em arquivo power point. Disponível em: <http://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/03/>

[yvelise-apresentac3a7c3a3o-forum-curitiba-ensino-mc3a9dio-31mar2014.ppt](#) Acesso em: 19/7/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial, SEPP/PR; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, SPM/PR. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: MEC/SPM, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015510.pdf> Acesso em 20/7/2014.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 27/7/2014.

_____. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília: MEC, SEB, 2011. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D8194%26Itemid%3D&ei=81HUU6vgCOzesATHzoDQDg&usq=AFQjCNG9opISM1Xn3KF2K-FK1LNPiNE4VJg&bvm=bv.71778758,d.cWc Acesso em: 27/7/2014.

_____. Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866 Acesso em: 10/7/2014.

BRASÍLIA-DF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Triênio 2014-2016. Brasília-DF, 2014.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. **Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições**. In: VEIGA, Ilma. P. A. (Org.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero30.pdf> Acesso em: 10/7/2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, C. H. Conselho de classe e participação. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, n. 94, p. 111-136, jan./mar. 1995.

DALBEN, Â. I. de F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1994.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, volume 2, 1993.

FEIGES, M. M. F. **Eleição de Diretores no Paraná: Uma Análise dos Planos de Ação na Gestão das Escolas Estaduais de Curitiba - Triênio 2012-2014**. UFPR: Tese de Doutorado, 2014. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/31891/R%20-%20T%20-%20MARIA%20MADSEL%C2%AC-VA%20FERREIRA%20FEIGES.pdf?sequence=1> Acesso em: 10/6/2014.

FORTES, E. M. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Tese (Doutorado), UNICAMP. Campinas, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. et al. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCIA, C. **As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: estudo em uma escola de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRG, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bits->

tream/handle/10183/17716/000723729.pdf?sequence=1 Acesso em: 27/7/2014.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**. São Paulo: USP. v. 13, n. 2, p. 20-31, 2004.

GRACO, J.C.; AGUIAR, R.C.F. Grêmio estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, J.B. (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP & A SEPE, 2001.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 754-771, set./dez. 2011.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, E. S. **O Diretor e as avaliações praticadas na escola**. Brasília-DF: Editora Kiron, 2012.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. IN: FERREIRA, E. B. e OLIVEIRA, D. A. (organizadoras). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PARO, V. H. Eleição de Diretores de Escola Públicas: Avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago, 1996.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. rev. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRAIS, M L. M. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

QUINTANEIRO, T.; OLIVEIRA, M. G. M de. **Labirintos Simétricos: introdução à teoria sociológica de Talcott Parsons**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ROCHA, V. C. **Tempos de superação para a educação paranaense?** Uma leitura do discurso oficial a partir dos documentos orientadores das semanas pedagógicas. Dissertação (Mestrado), UEL. Londrina, 2011.

SANTOS, M. **Território e sociedade**. Entrevista com Milton Santos. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, M.; ELIAS, D. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista brasileira de política e administração da educação**. v.29, n.2, mai./ago. 2013, p. 207-221.

SORDI, M.R.L.; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico, apud VEIGA, Ilma. P. A.; Resende, Lúcia Maria G. de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA,

M. (orgs). **As dimensões do projeto político pedagógico**. 3 ed. Campinas SP: Papirus, 2004.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

_____. Profissão professor. Até quando? **Pleiade**, Foz do Iguaçu: Uniamerica, v. 1, n. 1, p. 29-40, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.uniamerica.br/site/revista/index.php/pleiade/article/view/57>. Acesso em: 10/7/2014.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

WERLE, F. O. C. Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília-DF: Liber Livro, 2010.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

Etapa II – Caderno I

AUTORES

Denise de Amorim Ramos
Erisevelton Silva Lima
Fátima Branco Godinho de Castro
Maria Madselva Ferreira Feiges
Marta Mariano Alves
Rogério Justino

CIÊNCIAS HUMANAS

Etapa II – Caderno II

AUTORES

Alexandro Dantas Trindade
Arnaldo Pinto Junior
Claudia da Silva Kryszczun
Marcia Fernandes Rosa Neu
Eduardo Salles de Oliveira Barra
Marivone Regina Machado
Marcia de Almeida Gonçalves

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Etapa II – Caderno III

AUTORES

Daniela Lopes Scarpa
Flavio Antonio Maximiano
Hildney Alves de Oliveira
Lana Claudia de Souza Fonseca
Sérgio Camargo
Silmara Alessi Guebur Roehrig

LINGUAGENS

Etapa II – Caderno IV

AUTORES

Adair Bonini
Claudia Hilsdorf Rocha
Fernando Jaime Gonzalez
Magali Oliveira Kleber
Paulo Evaldo Fensterseifer
Ruberval Franco Maciel

MATEMÁTICA

Etapa II – Caderno V

AUTORES

Iole de Freitas Druck
Maria Cristina Bonomi
Viviana Giampaoli
Ana Paula Jahn
Italo Modesto Dutra

FORMAÇÃO E INSTITUIÇÃO DOS AUTORES

Adair Bonini

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde atualmente trabalha como professor e pesquisador.

Alexandro Dantas Trindade

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professor na Universidade Federal do Paraná - UFPR

Ana Paula Jahn

Doutora em Didática da Matemática pela Universidade Joseph Fourier (Grenoble), França, e professora na Universidade de São Paulo - Instituto de Matemática e Estatística, Departamento de Matemática (USP/IME)

Arnaldo Pinto Junior

Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, e atua como professor na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Claudia da Silva Kryszczun

Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea: Aspectos Éticos pela Universidade Estadual de Londrina (2014). Atualmente é professora da Secretaria Estadual de Educação

Claudia Hilsdorf Rocha

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mesma instituição em que atua como professora

Daniela Lopes Scarpa

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é docente do Instituto de Biociências da mesma universidade, na área de Ensino de Ciências e Biologia.

Denise de Amorim Ramos

Mestre em Educação pela Universidade de São Carlos – Ufscar. Atualmente é professora na Universidade Federal do Tocantins

Eduardo Salles de Oliveira Barra

Doutor em Filosofia na Universidade de São Paulo, e professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, UFPR

Erisevelton Silva Lima

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, atualmente trabalha na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

Fátima Branco Godinho de Castro

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná, UFPR, e atua na Secretária de Educação do Estado do Paraná

Fernando Jaime Gonzalez

Doutor em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Rio Grande do Sul, e professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul onde também é professor

Flavio Antonio Maximiano

Doutor em Química (Físico-Química) pelo Instituto de Química da USP (IQUSP). Atualmente é docente do Departamento de Química Fundamental do IQUSP

Hildney Alves De Oliveira

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e especialista em Educação Profissional integrada à Educação Básica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atualmente trabalha na Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul

Iole De Freitas Druck

PhD em Matemática pela Université de Montreal. Atualmente é professora doutora da Universidade de São Paulo

Italo Modesto Dutra

Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e professor do Colégio de Aplicação da mesma universidade

Lana Claudia de Souza Fonseca

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, e professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de Ensino de Ciências e Biologia

Magali Oliveira Kleber

Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora da Universidade Estadual de Londrina

Marcia de Almeida Gonçalves

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Márcia Fernandes Rosa Neu

Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e professora da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

Maria Cristina Bonomi

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora nesta mesma universidade, no Instituto de matemática e Estatística

Maria Madselva Ferreira Feiges

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, e professora Aposentada do grupo magistério superior da mesma Universidade

Marivone Regina Machado

Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional, pela instituição Padre João Bagozzi. Atualmente é professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, na Disciplina de História.

Marta Mariano Alves

Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente exerce a função de pedagoga na Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Paulo Evaldo Fensterseifer

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

Rogério Justino

Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia, e mestrando em Educação pela mesma instituição. Atualmente trabalha na Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais, SESI, como professor da disciplina de História para o Ensino Médio.

Ruberval Franco Maciel

Doutor em Estudos Lingüísticos e Literários de Inglês pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor efetivo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Sérgio Camargo

Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e professor na Universidade Federal do Paraná

Silmara Alessi Guebur Roehrig

Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Viviana Giampaoli

Doutora em Estatística pela Universidade de São Paulo, mesma instituição em que atua como professora

**Ministério
da Educação**

