

**PACTO NACIONAL PELO
FORTALECIMENTO DO
ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA OS
PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO DO ESTADO DO
PARANÁ**

JUNHO-2014

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
DIRETORIA DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ**

**JUNHO
2014**

GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ

CARLOS ALBERTO RICHIA

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ

FLÁVIO ARNS

SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

PAULO SCHMIDT

DIRETOR-GERAL

EDMUNDO RODRIGUES DA VEIGA NETO

SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO

ELIANE TEREZINHA VIEIRA ROCHA

DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

EZIQUEL MENTA

DIRETORIA DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

IVANILDE MARIA TIBOLA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

TELMA FALTZ VALÉRIO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO

MARLY ALBIAZZETTI FIGUEIREDO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Departamento de Educação Básica

Avenida Água Verde, 2140

www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

80240-900 CURITIBA – PARANÁ

COLABORADORES

Alexandra Maria dos Santos
Ana Carolina Morello
Angela Dorcas de Paula
Deuseles de Oliveira
Dolores Follador
Eliete de Lara Constante
Elisandra Angrewski
Elizabeth dos Santos
Gerson Luiz Portela de Oliveira
Hélio Puchalki
Janete de Fátima Stimamiglio
Josemary Moreno Delgado Rech
Juara Regina Arthury de Almeida Ferreira

Katya Aparecida de Carvalho Prust
Lucimar Donizete Gusmão
Marcelo Lambach
Maria Regina Bach
Marisa Leris Pereira da Silva
Marli Francisca Peron
Marly Albiazzetti Figueiredo
Monica Bernardes de Castro Schreiber
Otto Henrique Martins da Silva
Sulamita da Silva e Souza Fernandes
Telma Faltz Valério
Tiago Ungericht Rocha
Valéria Arias

ORGANIZADORES

Lorena Maria Laskoski
Marly Albiazzetti Figueiredo
Otto Henrique Martins da Silva

¹ É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que citada a fonte.

1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)

Em 2011, mediante o Parecer nº 05/2011 do Conselho Nacional de Educação, são instituídas as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), conforme Resolução nº 2, de 30/01/2012, desse mesmo conselho. As DCNEM, ao mesmo tempo em que reavaliam e revisam as Diretrizes de 1998, trazem determinações coerentes com as mudanças na legislação e com as alterações da própria organização da sociedade brasileira.

O Parecer nº 05/2011 aponta detalhadamente vários elementos para a reflexão acerca do contexto, finalidades e dificuldades do Ensino Médio no Brasil, etapa de ensino que, a partir das DCNEM, se define como etapa final do processo de escolarização básica obrigatória, conforme determina a Emenda Constitucional nº 19. A seguir, destacamos em linhas gerais, as principais orientações presentes nas DCNEM relativamente à organização do currículo e do trabalho pedagógico.

O eixo Integrador do currículo do Ensino Médio é formado pelas dimensões do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura, que se constituem como essenciais à formação humana e para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social. Essas dimensões não podem ser ‘trabalhadas’ ou mesmo ‘entendidas’ de forma fragmentada, mas sim inter-relacionada.

Nesse sentido, faz-se necessário conceituar o significado de cada uma das dimensões para depois compreendê-las em um processo de integração:

- **Trabalho:** o trabalho é entendido como ação humana transformadora da realidade e como “realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção de sua existência” (BRASIL, 2011, p. 19). Dessa forma, o trabalho enquanto ação de um processo de transformação “produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência” (BRASIL, 2011, p. 19).

- **Ciência:** a ciência pode ser entendida então, como:

um conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. (...) Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento

permanente de construção de novos conhecimentos (BRASIL, 2011, p. 19-20).

- **Tecnologia:** relacionando então o trabalho à ciência, o conceito de tecnologia pode ser definido como a “transformação da ciência em força produtiva”. Nesse pressuposto, a tecnologia faz parte das capacidades humanas, ou seja, a tecnologia é a “mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (BRASIL, 2011, p. 20).

- **Cultura:** buscando o conceito de cultura, temos a partir da definição do dicionário Michaelis (2014) que cultura se constitui em um “sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade”. Ainda sobre o conceito de cultura, o Parecer nº 05/2011 CNE, complementa o exposto acima, afirmando que a cultura deve ser entendida “como articulação entre o conjunto de representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma população determinada” (BRASIL, 2011, p. 20).

Portanto, as dimensões do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura se constituem como eixo integrador do currículo do Ensino Médio, justamente por possibilitar à escola o “diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural” (BRASIL, 2011, p. 20).

Trabalho como princípio educativo

Entender o trabalho como princípio educativo, significa entender o trabalho em seu sentido ontológico. Nesse sentido,

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

Partindo desse pressuposto, o trabalho se relaciona com a educação na medida em que, tanto o trabalho, quanto a educação, “são atividades especificamente humanas” (SAVIANI, 2007, p. 152) e estabelecem entre si uma relação de identidade.

Como Saviani (2004) discorre, os homens aprendem no próprio ato de *fazer*. Aprendem a trabalhar, trabalhando. “A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2004, p. 154).

Nesse sentido, a relação trabalho-educação se estabelece quando os estudantes, durante o processo educativo, passam da anomia à autonomia pela mediação do ‘trabalho’ pedagógico e pela mediação do professor.

Pesquisa como princípio pedagógico

A pesquisa como princípio pedagógico se configura como um processo de formação “quando se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade” (DEMO, 2006, p. 10).

Portanto, muito mais do que reprodução, instrução e imitação, a educação e o processo de ensino-aprendizagem deve acontecer a partir de uma “atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem” (DEMO, 2006, p. 16). Dessa forma, torna-se essencial problematizar e rediscutir o papel do professor, assim como sua postura em relação à construção do conhecimento, já que “quem ensina, carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar” (DEMO, 2006, p. 16).

Dessa forma, um grande desafio consiste em que o professor elabore suas aulas intencionalmente e trabalhe com sínteses pessoais. Assim, Demo afirma:

Em vez de ser apenas intérprete externo do livro didático, deveria ser ele o próprio livro didático, se fosse capaz de tornar-se criador da didática. Isso não dispensa o livro didático. Trata-se de conseguir convivência produtiva com ele, entendendo-se aí pesquisa, sobretudo como diálogo com a realidade, recriado sempre pelo professor, com apoio do livro didático, que passa a ser referência relevante, nem mais, nem menos (2006, p. 85-86).

Ter a pesquisa enquanto princípio educativo, não é ‘tarefa fácil’. Não se ‘decide’ simplesmente ter uma prática pautada na contradição e na investigação, mas

sim buscar constantemente a superação da reprodução e do instrucionismo em prol de uma educação emancipatória.

Direitos humanos como princípio norteador

Ter como princípio norteador os direitos humanos significa, conforme Constituição Federal, “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988). Ou seja, os direitos humanos representam parte essencial no processo de formação de cidadãos autônomos e críticos.

Sustentabilidade socioambiental como meta universal

De acordo com Loureiro (2007), a Educação Ambiental não deve ser entendida como algo a mais, idealmente concebida, nas sobrecarregadas rotinas de trabalho. Além disso, não se pode deixar que fique no plano do discurso vazio de “salvação pela educação” ou da normatização de comportamentos “ecologicamente corretos”. É necessário torná-la um componente inerente ao fazer pedagógico, numa perspectiva de potencializar o movimento em busca de novas relações sociais na natureza. E o principal: que a perspectiva ambiental passe a fazer parte ativa dos Projetos Político Pedagógicos, permeando a instituição escolar em seu pulsar.

Portanto, ter a sustentabilidade ambiental como meta universal, possibilita fomentar “uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente no qual as pessoas se inserem, em um processo educacional que supera a dissociação sociedade/natureza” (CNE, 2011, p. 24).

1.2 Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Rede Estadual de Educação do Paraná (DCE)

As DCE, debatidas coletivamente pelos profissionais da educação do Paraná ao longo dos anos de 2004 a 2007 e finalizadas em 2008, constituem-se no principal Documento Orientador do currículo assumido pela Rede Estadual de Educação.

As DCE concebem os fundamentos curriculares partindo do principal sentido da educação pública: a função social da escola. A função social da escola, por sua vez, se expressa mediante uma práxis pedagógica determinada e intencional. Segundo as DCE, essa práxis deveria ser orientada para assegurar aos sujeitos da escola pública o acesso pleno e democrático ao conhecimento historicamente construído e sistematizado, assim como aos meios necessários para a elaboração de novos conhecimentos.

Nesse sentido, a efetivação do objetivo social da escola pública se traduz em um processo histórico com avanços, recuos, revisões e novas proposições, na busca da universalização da qualidade epistemológica e político-pedagógica da educação. Assim, também as práticas curriculares “selecionadas e adotadas” pelas instituições de ensino estão diretamente relacionadas ao projeto de sociedade implícito em dado momento histórico, assim como ao ideal de sociedade que se pretende construir. Por isso, as DCE, ao destacarem o papel da educação básica pública no Brasil, reafirmam a necessária centralidade dos “sujeitos da escola” na organização político-pedagógica das instituições com o “objetivo de construir uma sociedade justa, onde oportunidades [educativas] sejam iguais para todos” (DCE, 2008, p.16).

Com esse norte, a seguir, de forma sucinta, são destacados em alguns tópicos fundamentos desse documento.

Opção pela organização disciplinar do currículo e pelo tratamento integrado e contextualizado dos conteúdos, favorecendo as relações interdisciplinares.

As DCE afirmam, seguindo fundamentos de pedagogias progressistas, que só a disciplinaridade garante que as especificidades dos conhecimentos possam ser ensinadas e aprendidas, pois cada ciência, em cada campo do conhecimento tem sua epistemologia singular. Este fato, no entanto, não impede que as diferentes disciplinas, traduzidas nos diferentes PTD dialoguem entre si. Ao contrário de outras definições de interdisciplinaridade, as DCE indicam que só mediante o aprofundamento de cada um

dos conteúdos, considerando suas complexidades específicas, é possível realizar as aproximações e perceber as conexões entre eles.

Conforme as DCE, a escola deve orientar sua organização e seleção curricular para possibilitar aprendizagens específicas, respeitando-se o acúmulo de conhecimentos sistematizados, com vistas à transformação social e à emancipação dos sujeitos pela via da educação formal pública. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não permite artificialismos e, ao se considerar os campos e domínios científicos em suas particularidades como objetos de ensino/aprendizagem, traduzidos nos conteúdos selecionados, evidencia-se que:

[...] as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (DCE, 2008, p.29).

Opção pela seleção de conteúdos, classificados segundo sua importância e abrangência, em estruturantes, básicos e específicos

Esta organização relaciona-se diretamente à centralidade do conhecimento na realização do papel social da escola. Cada disciplina encerra uma história e se justifica segundo as diretrizes culturais de uma época ou contexto. Assim, há razões histórico-culturais para que, por exemplo, as disciplinas da Base Nacional Comum sejam as atuais e não outras. Além disso, cada disciplina tem um campo de estudo definido, formas peculiares de abordar seus objetos, métodos de pesquisa e linguagens que lhe são próprias. Por isso, temos professores especializados em suas respectivas docências. Dessa forma, segundo Sacristán destaca:

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150 apud. DCE, 2008 p. 26).

Ocorre que a especificidade dos conteúdos só pode ser garantida na forma escolar se os conteúdos ensinados/aprendidos realmente forem tratados de acordo com esta especificidade, o que não implica numa visão cientificista do currículo. Por isso, a arquitetura curricular das DCE toma conteúdos estruturantes como eixos, pois estes expressam conhecimentos fundamentais e/ou dimensões características de cada uma das disciplinas, cuja construção e legitimação são frutos de processos sociais.

Os conteúdos estruturantes, conectados ao objeto de estudo das disciplinas, expressam-se nos conteúdos básicos, os quais traduzem os conhecimentos que todos os estudantes devem ter o direito de aprender em cada uma das disciplinas. Dependendo da sua complexidade, os conteúdos básicos podem ainda ser desdobrados em tantos conteúdos específicos quantos as equipes escolares sentirem necessidade. O importante é assegurar que a escola seja, de fato, um local destinado à socialização e produção de conhecimento e que consiga dialogar com os conhecimentos populares e com saberes difusos do cotidiano sem limitar-se a eles.

Centralidade do trabalho pedagógico: construção e acompanhamento coletivo do projeto político pedagógico e da gestão escolar

As DCE entendem que a práxis democrática só se faz a partir do envolvimento de todo o coletivo escolar nas tomadas de decisão e na efetivação dos objetivos peculiares de cada instituição. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) a ele integrada, não podem ser entendidos como conjuntos de papéis (perspectiva burocrática), mas como resultados processuais de amplos e qualificados debates entre os coletivos e sujeitos que cotidianamente produzem a realidade da escola. Não é raro encontrar PPP, como “documento”, expressando situações, objetivos, valores que contradizem a prática escolar vivida.

Para “aproximar” o projeto defendido pelos sujeitos da escola à prática efetivada na escola, diminuindo a tensão entre o que se afirma institucionalmente e o que se pratica cotidianamente, é fundamental que as dimensões da gestão escolar sejam direcionadas para a finalidade maior da escola, que, como vimos, é a realização de sua função social.

No que diz respeito aos encaminhamentos de planejamento e gestão do trabalho docente, as DCE destacam a importância do trabalho de organização,

realização e articulação dos PTD. Trabalho este que está no cerne das funções peculiares das equipes pedagógicas escolares. As quais devem exercer seu papel articulador, oportunizando, por exemplo, reflexões e debates sobre aspectos fundamentais do trabalho docente, tais como: avaliação que contribua para a formação do estudante e melhoria contínua da escola; atenção à diversidade escolar e respeito aos direitos de todos os sujeitos escolares; pertinência dos conteúdos de ensino ao campo teórico-metodológico das disciplinas; formas de diálogo entre conteúdos ensinados por diferentes docentes/disciplinas num mesmo período etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 05 de 04/05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Câmara Federal, Brasília, 1988.

DEMO, P. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUREIRO, C. B. **Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios**. Texto a ser publicado em: MEC/MMA. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, 2007. Disponível em: <http://tecnologia.iat.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/Educacao%20Ambienta%20Critica%20contribuicoes%20e%20desafios.pdf> Acesso em 12 ago. 2013.

MICHAELIS, Dicionário on line <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cultura> Acesso em 28 de maio de 2014

PARANÁ. SEED. DEB. **Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Rede Estadual de Educação do Paraná**. (Versão impressa) Curitiba, 2008.

1.3 Currículo I

Projeto Político Pedagógico

De acordo com a Instrução Normativa 007/2010 SUED/SEED, o Projeto Político Pedagógico (PPP) expressa, além da autonomia e da identidade das unidades

escolares, os fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais da prática pedagógica. É composto pelos seguintes elementos:

- **Diagnóstico:** é o momento de conhecer a realidade da comunidade em que a escola está inserida, considerando-se as dimensões econômicas, culturais e a organização social que permeia aquela comunidade.
- **Conceituação:** neste elemento do PPP, explicita-se qual o entendimento do coletivo escolar acerca do conceito de homem, mundo e sociedade. É aqui que se define qual escola se quer, para quem é a escola, bem como qual transformação social se quer.
- **Operacionalização:** neste elemento, a escola deverá inserir todas as ações estabelecidas para atingir os objetivos elencados no elemento conceituação. É neste momento que devem ser descritas as atividades ofertadas, onde, de que forma e com qual objetivo a proposta estará sendo desenvolvida.

Proposta Pedagógica Curricular

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) não é um elemento fragmentado do PPP, mas a parte em que se expressa à forma como as concepções assumidas coletivamente serão efetivadas na prática pedagógica, por meio da seleção, ordenação e avaliação dos conteúdos de cada disciplina. É importante que o coletivo da escola entenda a construção da PPC como a viabilização do PPP, a concretização do ensino que esteja ligado à efetivação da função social da escola, pela seleção dos conteúdos considerados como imprescindíveis à formação e emancipação dos estudantes.

É a PPC que sistematiza a organização do conhecimento no currículo e expressa os fundamentos conceituais, avaliativos e metodológicos de cada uma das disciplinas da Matriz Curricular, por etapa e modalidade de ensino, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Educação do Paraná e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem.

Plano de Trabalho Docente

O momento de elaboração e execução do Plano de Trabalho Docente (PTD) representa a concretização da proposta de ensino-aprendizagem, trazendo consigo as concepções e decisões tomadas coletivamente e expressas na efetiva prática educativa. É o planejamento a curto prazo, em que a ação pedagógica se materializa, cumprindo-se a função social da escola. É, em última instância, a aula do professor. É o tempo e o lugar do ensino e da aprendizagem. É a relação entre o aluno e o conhecimento, mediada pelo professor, pela sua ação educativa planejada com objetivos previamente definidos.

O PTD representa um elemento importante na Organização do Trabalho Pedagógico e na prática do professor, pois se constitui na passagem entre a teoria e a prática, organiza o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, antecipa a ação do professor e expressa como o espaço e o tempo podem se concretizar em um espaço cultural gerador e socializador do conhecimento. Elementos que compõem o PTD:

- **Conteúdos:** o que será trabalhado.
- **Objetivo/Justificativa:** referem-se às intenções educativas. Expressam as intenções de mudanças no plano individual, institucional e estrutural. Estão voltados aos conteúdos e não às atividades.
- **Encaminhamentos teórico-metodológicos:** caminho para atingir o objetivo, o conjunto de determinados princípios, o processo de investigação teórica e de ação prática. Expressam a atitude docente face ao conteúdo e ao método: envolvem fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, políticos, epistemológicos, culturais e econômicos.
- **Recursos:** são ferramentas utilizadas com o intuito de facilitar o processo de apropriação/construção do conhecimento.
- **Avaliação:** diagnóstico e avaliação da prática – perspectiva de investigar para intervir.
- **Critérios:** definem os propósitos do que especialmente se avalia e em que dimensão (partem do conteúdo e não do instrumento).
- **Instrumentos:** possibilitam a verificação do processo de aprendizagem, devem ser elaborados tendo em vista a intencionalidade (objetivo) e critérios dos conteúdos.

- **Referências:** permitem perceber em que material e com qual concepção o professor vem fundamentando seu conteúdo. O livro didático não deve ser o único recurso, fundamentar conteúdos de forma historicamente situada implica buscar outras referências.