

Ana Balbina Madeira de Oliveira

**O PLANEJAMENTO DO/NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES DOS
DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
CONSTITUIÇÃO DO PLANO DE ENSINO ANUAL**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Pedralli.

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Ana Balbina Madeira de

O planejamento do/no ensino de língua portuguesa
: possíveis reverberações dos documentos norteadores
da educação básica na constituição do plano de ensino
anual / Ana Balbina Madeira de Oliveira ;
orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosângela Pedralli, 2019.
267 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

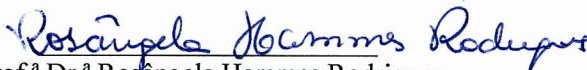
1. Letras. 2. Planejamento. 3. Teoria Histórico
Cultural. 4. Proposta Curricular de Santa Catarina.
5. Língua Portuguesa. I. Pedralli, Prof.^a Dr.^a
Rosângela . II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III.
Título.

Ana Balbina Madeira de Oliveira

**O PLANEJAMENTO DO/NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES DOS
DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO ANUAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre em Letras” e aprovada em sua forma final pelo Programa
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Florianópolis, 04 de abril de 2019.



Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

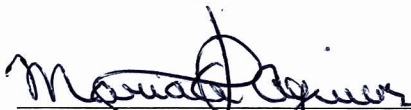


Prof.^a Dr.^a Rosângela Pedralli
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

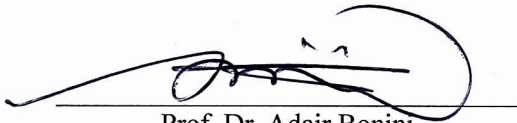


Prof.^a Dr.^a Sabatha Catoia Dias
Universidade Federal do Rio Grande

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS/CCE/UFSC
Portaria 1574/2016/GR



Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Adair Bonini
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus pais Celso Madeira (*in memoriam*) e Silmara Araújo Madeira e aos meus filhos Giancarlo, Thiago, Maria Eduarda e Valentina, amor eterno.

AGRADECIMENTOS

A ação de agradecer precisa ser constante e felizmente a pratico diariamente, por isso, agradeço por mais esta conquista. Agradeço, inicialmente, à minha família: meus pais, filhos e ex-companheiro e amigo, por compreenderem as minhas muitas ausências.

Agradeço aos amigos conquistados na minha trajetória de vida com os quais aprendi muito. Aos colegas de turma Aline, Denise, Denise Nunes, Elenice, Elisângela, Luana, Maurício, Michela e Wilson, pelos momentos compartilhados.

Agradeço aos colegas de trabalho por compreenderem meus momentos de ausência e até de estresse.

Agradeço a todos os meus alunos que, nestes vinte anos de magistério, serviram de inspiração para o meu aperfeiçoamento profissional e pessoal.

À Marcelle, nossa secretária do PROFLETRAS, sempre solícita e gentil.

Aos professores do PROFLETRAS, por sua excelência, pelo engajamento ao programa e compromisso com os mestrandos.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Rosângela Pedralli, minha orientadora ‘iluminada’, por abraçar o desafio desta pesquisa, por estar sempre se colocando à disposição de forma carismática e muito competente.

A todos vocês, meu muito obrigada. A sensação de ciclo concluído é muito gratificante!

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho os meus
companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes
esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos
afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos
dadas.*

(Carlos Drummond de Andrade, 1940)

RESUMO

O presente artefato tem o propósito de analisar o planejamento do/no ensino de Língua Portuguesa e as possíveis reverberações dos documentos norteadores da Educação Básica (Proposta Curricular de Santa Catarina/2014 e Projeto Político Pedagógico/2017) na constituição do Plano de Ensino Anual de 2017. Uma vez que estes documentos, dado o fundamento teórico-filosófico assumido pela rede de ensino ao qual se articulam, estão/deveriam estar ancorados na Teoria Histórico-Cultural, buscamos constatar em que pontos converge ou não tal documentação pedagógica, tomada em articulação. Para atingirmos nosso objetivo geral, que é descrever analiticamente as ancoragens do planejamento de ensino anual do componente curricular Língua Portuguesa para alunos do 9.º ano, de três escolas da rede pública estadual, de Jaraguá do Sul/SC, pela análise deste documento, do currículo escolar e dos documentos oficiais de ensino. Tal pesquisa é movida pela seguinte questão: Os documentos norteadores da Educação Básica, no âmbito estadual PCSC (2014) e no âmbito escolar PPP (2017), ancoram a prática de constituição do planejamento de ensino do professor de Língua Portuguesa para alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Estaduais de Jaraguá do Sul/SC? Se sim, de que forma tal ancoragem se visibiliza? Se não, o que figura em seu lugar? A presente dissertação, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, analisa as mencionadas ancoragens visibilizadas nos Planos de Ensino Anuais em duas direções: dimensão dos elementos estruturais e dimensão dos elementos conceituais. Como resultado deste trabalho, pela sutil relação identificada na correlação PEA, PPP e PCSC (2014), constatamos que é nodal o investimento em formação inicial e continuada de qualidade, contando com interlocutor mais experiente, que trate com afincamento o estudo da Teoria Histórico-Cultural e que contemple a elaboração dos PEA e, por consequência os Planos de Aula, em consonância com a teoria mencionada, reposicionando-o como elemento fundamental ao desenvolvimento do trabalho educativo, justamente por sua natureza fundamentalmente pedagógica.

Palavras-chave: Planejamento. Teoria Histórico-Cultural. Proposta Curricular de Santa Catarina. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present artifact has the purpose of analyzing the planning of / in Portuguese language teaching and the possible reverberations of the guiding documents of Basic Education (Curricular Proposal of Santa Catarina / 2014 and Political Educational Project / 2017) in the constitution of the Annual Teaching Plan of 2017. Since these documents, given the theoretical-philosophical foundation assumed by the educational network to which they are articulated, are / should be anchored in the Historical-Cultural Theory, we seek to verify in which points converges or not such pedagogical documentation, taken in articulation . In order to reach our general objective, which is to analyze the anchorages of the annual teaching planning of the curricular component Portuguese Language for students of the 9th grade, from three schools of the state public network, Jaraguá do Sul / SC, by analyzing this document, the school curriculum and official teaching documents. This research is driven by the following question: The basic education guiding documents, at the state level PCSC (2014) and at the PPP school level (2017), anchor the practice of constitution of teaching planning of the Portuguese Language teacher for 9th grade students. Year of Elementary School of State Public Schools of Jaraguá do Sul / SC? If so, in what way is this anchorage visible? If not, what figure in its place? The present dissertation, anchored in the Historical-Cultural Theory, analyzes the mentioned anchorages seen in the Annual Teaching Plans in two directions: dimension of the structural elements and dimension of the conceptual elements. As a result of this work, the subtle relationship identified in the PEA, PPP and PCSC (2014) correlation shows that the investment in initial and continuing quality training is based on a more experienced interlocutor, who deals with the study of Historical- Cultural and that contemplates the elaboration of the PEA and, consequently, the Class Plans, in agreement with the mentioned theory, repositioning it as fundamental element to the development of the educative work, precisely by its fundamentally pedagogical nature.

Keywords: Planning. Historical-Cultural Theory. Curricular Proposal of Santa Catarina. Portuguese Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento	48
Figura 2 - Partes integrantes de um planejamento de ensino.....	70
Figura 3 - Articulação entre PCSC, PPP, Áreas do Conhecimento e AOE.....	102
Figura 4 - Estrutura básica do PEA.....	105
Figura 5 - Categorias do processo pedagógico	109
Figura 6 - Conceitos científicos articuladores da área de linguagens .	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PEA	Plano de Ensino Anual
PED	Plano de Ensino Diário
PPP	Projeto Político Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Estado da Educação
EU	Unidade Escolar
ACT	Professor Contratado em Caráter Temporário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
APP	Associação de Pais e Professores
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real
GERED	Gerência Regional de Educação
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
FAFI	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FERJ/UNERJ	Fundação Educacional Regional Jaraguense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
2 . CURRÍCULO E DEFINIÇÕES CURRICULARES NA FORMA DE DOCUMENTOS	29
2.1 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (2014) E SUAS VINCULAÇÕES FILOSÓFICAS	29
2.2 O CURRÍCULO E SUAS REVERBERAÇÕES PARA O ENSINO.....	38
2.3 PLANEJAMENTO DE ENSINO E TRABALHO EDUCATIVO .	64
3 . O TRABALHO EDUCATIVO E A APROPRIAÇÃO CONCEITUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	73
3.1 DIALÉTICA ENTRE COTIDIANO E HISTÓRIA, CONCEITOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS: RELAÇÕES NODAIS PARA O DESENVOLVIMENTO E A FORMAÇÃO HUMANA.....	74
3.2 AS IMPLICAÇÕES DESSA TEORIA PARA O PROCESSO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	83
4 . METODOLOGIA: O TRABALHO COM PLANEJAMENTO NA ARTICULAÇÃO COM DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO	93
4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	94
4.2 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA ANÁLISE: MOLDURA SÓCIO-HISTÓRICA E OBJETOS DA ANÁLISE EM SI.....	96
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOCUMENTAL: COTEJO ENTRE PLANO ANUAL, PPP E PCSC (2014).....	98
5 . “NA TEORIA É LINDO, PORÉM NA PRÁTICA É TOTALMENTE DIFERENTE”	101
5.1 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO PLANO DE ENSINO ANUAL.....	102
5.2 ELEMENTOS CONCEITUAIS DO PLANO DE ENSINO ANUAL.....	128
6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	169
ANEXOS	179
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO	180

ANEXO 2 – OFÍCIO PARA OBTER DADOS PARA PESQUISA...	181
ANEXO 3 – ARTEFATO A.....	182
ANEXO 4 - ARTEFATO B	186
ANEXO 5 - ARTEFATO A1	192
ANEXO 6 - ARTEFATO B1	235
ANEXO 7 – DIRETRIZES CURRICULARES	267

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada *O planejamento no/do ensino de Língua Portuguesa: possíveis reverberações dos documentos norteadores da Educação Básica na constituição do plano de ensino anual*, tem o objetivo de descrever analiticamente as ancoragens do planejamento de ensino anual do componente curricular Língua Portuguesa para alunos do 9.º ano, de três escolas da rede pública estadual, de Jaraguá do Sul/SC, pela análise deste documento, do currículo escolar e dos documentos oficiais de ensino. Trata-se de pesquisa derivada de minha inserção no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional. Minha área de atuação é Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Início o trabalho apresentando minha¹ trajetória acadêmica e profissional, período em que surgiram motivação e necessidade de aproximação ao tema.

Estudei em escola pública (Estadual de Porto União/Santa Catarina) da 1.ª a 4.ª série primária² do Ensino Fundamental, em seguida cursei 5.ª a 8.ª do Ensino Fundamental³ em escola privada e, por fim, retornei à escola pública para cursar o Segundo Grau - Núcleo Comum⁴, pois gostaria de cursar graduação. Em seguida, prestei o vestibular na Universidade Federal de Santa Catarina, mas não obtive sucesso.

Então, optei pelo Curso de Magistério novamente em escola pública. Neste período de estudo, estágios e descobertas, encontrei-me como professora. Em 1998, comecei a trabalhar na Educação Infantil como auxiliar de berçário, estudando mais a cada ano, até passar para a docência nas Séries Iniciais. Neste mesmo ano, fui aprovada no Curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas e Língua Inglesa e Literaturas, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI - Instituição Pública), em União da Vitória/PR.

¹ Destaco que nesta pesquisa haverá alternância nas pessoas do discurso (primeira pessoa do singular e do plural) com o intuito de marcar quando relato mais pessoal e quando indicações mais genéricas.

² 1.ª a 4.ª série primária Ensino Fundamental, atualmente denominado de Anos Iniciais ou Ensino Fundamental I.

³ 6.ª a 8.ª do Ensino Fundamental, atualmente denominado de Anos Finais ou Ensino Fundamental II.

⁴ Segundo Grau - Núcleo Comum, hoje identificado por Ensino Médio.

Em 1999, mudei-me para Jaraguá do Sul/SC e dei continuidade à graduação na Fundação Educacional Regional Jaraguense (FERJ/UNERJ - Instituição Privada)⁵. Validei apenas algumas disciplinas, pois não havia consonância com a grade curricular das Instituições, o que acarretou um atraso para a conclusão do curso. Neste mesmo ano, ingressei no magistério público catarinense, como professora contratada para atuar nesse mesmo município. Lembro-me de que foi muito desafiador, porque iniciei com quatro turmas de 5.ª série do Ensino Fundamental (atual 6.º ano). Essas turmas haviam ‘sobrado’ na escolha entre os professores efetivos da rede, pois consideravam turmas difíceis de lecionar, quer seja pela faixa etária quer seja pelos reprovados que ali se encontravam.

Como iniciante na carreira profissional, aceitei o desafio, pois estava envolvida com novidades e conhecimentos; porém, deparei-me com alguns entraves, como o planejamento de minhas aulas e o plano de ensino anual. Para auxiliar-me nessas atividades, a diretora da escola (doravante gestor escolar) entregou-me duas folhas impressas, com o título “Conteúdos Mínimos”, e determinou o prazo de entrega do documento *Plano de Ensino*, o qual ficaria arquivado na escola. Neste momento, busquei por conhecimentos apreendidos no Curso de Magistério, pois ainda não havia cursado as disciplinas relacionadas a isso na graduação.

Os anos foram passando e fui conseguindo lecionar em outras séries.

No ano de 2002, fui aprovada no concurso público do magistério catarinense. Porém, só assumi a vaga em fevereiro de 2004 como professora de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II) e Língua Portuguesa e Literaturas para alunos do Ensino Médio, pois conclui o Curso de Letras em 2003. Desde esta época, permaneço como professora de Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede pública estadual de Santa Catarina.

Como sempre gostei de estudar, continuei minha formação acadêmica: em 2004, cursei Pós-Graduação *lato sensu* em *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* (FAFIUVA/PR); em 2011, fiz nova Pós-Graduação *lato sensu*, agora em *Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege* (UFSC), além de diversas capacitações nas áreas de Letras e Educação.

⁵ Fundação Educacional Regional Jaraguense (FERJ/UNERJ), atual Católica de Santa Catarina, polo Jaraguá do Sul.

Além disso, durante esses quase vinte anos como professora, trabalhei também na rede pública municipal de Jaraguá do Sul com alunos do Ensino Fundamental II e na rede privada como docente das disciplinas de Comunicação e Expressão e de Metodologia de Projetos para alunos de Cursos Técnicos e de Aprendizagem Industrial, além de trabalhar na elaboração de livros e materiais didáticos para cursos de aperfeiçoamento profissional.

Nessa trajetória, muitos desafios e conquistas profissionais foram enfrentados/realizados, porém, ainda hoje, inquieto-me com a ação de planejar o ano letivo, pois esta é uma tarefa realizada no início de cada ano e que pode sofrer alterações durante este período, o que dificilmente acontece se tal ação ficar circunscrita a uma tarefa burocrática.

Questiono-me: será que sou a única nesta condição? Apesar de sua realização no início de cada novo ano letivo e de tal possibilidade de revisitar o documento a qualquer tempo durante o ano letivo, é comum observar, empiricamente, colegas professores apenas mudando o ano de seu Plano de Ensino Anual (PEA doravante), além de muitas vezes presenciar solicitações, como “você pode inserir os nomes dos colegas de disciplina?”, com diferentes justificativas: ser mais jovem, ter maior criatividade, ter o PEA do ano anterior, ser professor contratado (ACT), pois os conteúdos são os mesmos, dentre outras justificativas afins. Outra realidade escolar é que ainda há escolas com vários professores da mesma disciplina, que lecionam para turmas no mesmo ano/série e possuem PEA totalmente diferentes, sem quaisquer compartilhamentos. Valendo novo questionamento: como é possível e por que motivo a escola não possui alguma unidade entre os trabalhos prospectados?

Diante deste contexto, imagino que muitos professores se sentem aflitos, inseguros, desamparados e/ou até despreparados para produzir seus planos de ensino anual, documento este que precisa estar em conformidade com os documentos oficiais da Educação Básica - Proposta Curricular do Estado; Projeto Político Pedagógico (do ano em exercício do planejamento) e, no interior deste Currículo Escolar, superando, decisivamente, um tratamento meramente burocrático. Tais documentos, entretanto, muitas vezes, estão engavetados em algum lugar da escola, menos no local onde o professor tem disponível para planejar suas atividades pedagógicas, por exemplo, na sala dos professores.

Questiono como um documento tão importante, o PEA, que norteia o trabalho do professor e a apropriação dos conhecimentos pelos alunos durante 200 dias letivos, pode ser produzido de modo a cumprir a função pedagógica à qual se presta, se muitas vezes, na formação inicial do professor e até mesmo em sua formação continuada não tomaram tal

documentação pedagógica como objeto de discussão com vistas à compreensão dessa função?

Afirmo que o objetivo desta pesquisa não é culpabilizar nenhum dos profissionais envolvidos nas ações pedagógicas inerentes ao espaço escolar, mas descrever analiticamente as ancoragens do *planejamento de ensino anual do componente Língua Portuguesa* para alunos do 9.º ano, de três escolas da rede pública estadual, de Jaraguá do Sul/SC, pela análise deste documento, do *currículo escolar* e das possíveis reverberações dos *documentos oficiais de ensino* nessa documentação pedagógica. Compreende-se que tal análise pode servir de subsídio para que os professores desempenhem melhor aquele que é para eles sua atividade principal, o ensino (MOURA et al., 2010, p. 207).

Sabemos que o ser humano planeja constantemente suas ações básicas, mesmo que de forma não sistemática, por exemplo, planeja o que cozinhar para o almoço, a lista de compras do supermercado, um passeio, o orçamento familiar, o futuro, seus estudos, carreira profissional, entre ações afins. Portanto, para quase tudo em nossa existência, necessitamos de um planejamento, mesmo que seja pouco elaborado, tendo em vista as demandas pragmáticas, cotidianas. O mesmo acontece no espaço escolar, ainda que tal ação se dê com uma sistematicidade maior e seja estruturada e embasada teoricamente em fundamentos mais claros e conscientes. Aqui reside o enfoque de nossa pesquisa.

Quando colocamos em relevo um trabalho com esse enfoque, vale ter clareza, primeiramente, sobre o que é planejar e planificar. Para Garcia (1984, p. 5),

- planejar envolve idéia [ideia] dinâmica, pois consiste em processo de projetar para adiante; enquanto
- planificar consiste em programar ou corporificar algo em um plano de ação, tem características estáticas, pois.

Acrescenta a autora (1984, p. 3) que planejar é

[...] muito mais atitude que se desenvolve em face de coordenação de ações sucessivas previstas e projetadas para movimentar-se de uma dada situação 'A' para uma prevista situação 'B'. Quem planeja mantém constante e objetivo sentido de observação, comparação e ajustamento entre o que se propôs realizar e o caminho crítico de realização. Não implica apenas em seguir o que se traçou, mas também em retificar o projetado quando revelado

inadequado ou injusto, ao longo de próprio processo.

Planificar é, pois, “[...] muito mais 'habilidade' para representar, com corte transversal, as decisões que o planejamento precisa ter bem caracterizadas, em dado momento” (GARCIA, 1984, p. 3).

Afirma Garcia (1984, p. 5) que, para o professor planificar, faz-se necessário que ele *desenvolva habilidades* (SAVIANI, 1984) para “[...] mapear conteúdos, definir objetivos instrucionais, especificar os tipos de avaliação compatíveis, decidir quanto a estratégias instrucionais, alocar recursos necessários e prever a execução física do programa.”

No âmbito da educação, sabemos que, desde os jesuítas, governantes e estudiosos vêm planejando a educação nacional, com acertos e desacertos, amparados em diferentes concepções e movidos por diferentes perspectivas formativas, assunto que não será discutido neste artefato⁶⁷. A questão é que existe ‘planejamento’ com diretrizes amplas a nível nacional, que é repassado para os Estados e Municípios, e cada um destes órgãos precisa adequá-las às suas particularidades regionais.

Bordignon, Queiroz e Gomes (2011, p. 31) afirmam que “[...] o planejamento se constitui na definição da caminhada da situação presente para o futuro desejado e suas estratégias de percorrê-la. Da transformação da educação que temos para a educação que queremos”. Diante disso, elaboram-se documentos oficiais, que devem orientar o professor no seu planejamento anual e, posterior, planejamento semanal/diário.

Kuenzer, Calazans e Garcia (2003, p. 14) defendem que “À medida que a ação do planejador de educação (educador, em nossa compreensão) é exercida democraticamente, torna-se uma prática social transformadora que se explicita na vida, no trabalho e na sociedade, articulada a teorias que fundamentam e a explicitam historicamente.” Com este olhar, o professor pode aproximar os artefatos culturais do aluno e ampliar os conhecimentos deste.

Tomamos como centralidade o planejamento para a consecução da atividade principal do professor, o ensino (com base em MOURA et. al., 2010). Por essa razão, o planejamento constitui-se como documento de caráter pedagógico. Certamente, nesta atividade, são demandadas do professor tanto autonomia quanto coletividade. Logo, é fulcral que o

⁶ Não discutiremos as diferentes correntes pedagógicas, que buscaram hegemonia no plano educacional, uma vez que tal enfoque se afasta do objetivo de estudo prospectado. Para tal, cf. Suchodolski (1982).

⁷ O vocábulo artefato é usado para representar o produto do trabalho manual e intelectual do homem (ser humano).

planificar aconteça de forma séria e responsável nas diversas instâncias da educação brasileira, pois trata-se de uma documentação fundamental do ponto de vista pedagógico, na medida em que norteia o desdobramento em planos de aula e é o ponto de partida para o trabalho dos profissionais como coordenadores pedagógicos e orientadores de ensino nas instituições.

No que diz respeito à nuance coletiva, tanto o PPP quanto os documentos orientadores, a exemplo das Propostas Curriculares estaduais, têm papel central, na medida em que alinham o grupo de profissionais que atua nas instituições para uma ação na mesma direção, de acordo com o mesmo ideal formativo. No caso do estado catarinense, tal ideal é definido como formação humana integral.

Assim concebendo, será apresentado o principal documento orientador das ações educativas no cenário catarinense, especialmente no que compete ao trabalho educativo na Rede Estadual de Ensino, incluindo em tal apresentação o ideal formativo catarinense, definido documentalmente.

A inquietação inicial acompanha-me no Curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, em que tenho a oportunidade de refletir e aprofundar os estudos sobre o Planejamento do Ensino de Língua Portuguesa no 9.º ano de Escolas Públicas Estaduais de Jaraguá do Sul.

Considerando-se este enfoque, cabe destacar que ao realizarmos uma busca no banco de teses e dissertações do órgão CAPES, SCIELO, QUALIS, Repositório UFSC, percebemos que este é um estudo que carrega em si certo ineditismo, especialmente quando tomamos o campo da Educação Linguística.

Nele, tomamos como ponto de partida o questionamento: Os documentos norteadores da Educação Básica, no âmbito estadual PCSC (2014) e no âmbito escolar PPP (2017), ancoram a prática de constituição do planejamento de ensino do professor de Língua Portuguesa para alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Estaduais de Jaraguá do Sul/SC? Se sim, de que forma tal ancoragem se visibiliza? Se não, o que figura em seu lugar?

Esta resposta foi obtida pela descrição da organização e da fundamentação teórico-epistemológica dos documentos – *planejamento de ensino anual* (currículo modelado pelos professores), *currículo escolar* (apresentado aos professores) no PPP e *documento oficial de ensino* – PCSC (2014) (currículo prescrito). Identificamos, ainda, as possíveis articulações, de caráter teórico-epistemológico e metodológico, entre *plano de ensino anual*, *currículo escolar* e *documento oficial de ensino*,

a PCSC (2014), os quais embasam este segmento da Educação Básica presencial, na rede pública estadual, do município de Jaraguá do Sul/SC e as possíveis incoerências subjacentes ao *currículo escolar*, ao PEA de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais e aos documentos oficiais, que embasam este segmento da Educação Básica, no que se refere à articulação de caráter teórico-epistemológico e metodológico, além de inferir o modo como a apropriação conceitual/de conteúdo é concebida tanto no PEA, quanto no currículo escolar e nos documentos oficiais do Ensino Fundamental Regular Anos Finais. E, por fim, discutimos as possíveis aproximações e/ou dissociações em relação ao tratamento conceitual/de conteúdos e ao aporte teórico que se apresentam nos três documentos analisados.

Com vistas a dar tratamentos a esses pontos, a pesquisa em tela está organizada em quatro capítulos. No primeiro deles, apresentamos o currículo e as definições curriculares na forma de documentos (PEA, PPP e PCSC/2014). O segundo capítulo materializa a abordagem do trabalho educativo e apropriação de conceitos em Língua Portuguesa, incluindo as concepções/noções/teorias norteadoras da elaboração desta dissertação: formação humana integral (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008); Teoria Histórico-Cultural, com especial atenção à relação entre *cotidiano* e *história*, tal qual proposta por Heller (2014 [1970]), aos *conceitos científicos e cotidianos*, na discussão de Vigotski (2007 [1978]) e seus debatedores; e às implicações dessa teoria para o processo de *Educação Linguística* (BRITTO, 2012; CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016). No terceiro desses capítulos, registram-se os procedimentos metodológicos do estudo desenvolvido: tipificação da pesquisa; corpus de análise; diretrizes analíticas para os dados. O quarto e último capítulo apresenta a análise dos dados a partir dos elementos estruturais e conceituais visibilizados nos planejamentos, seguido das Considerações Finais.

2. CURRÍCULO E DEFINIÇÕES CURRICULARES NA FORMA DE DOCUMENTOS

Digo-o real não está na partida nem na chegada, ele se dispõe para nós no meio da travessia.

(João Guimarães Rosa)

Neste capítulo, seguimos à luz teórica do Currículo e como ele é apresentado na forma de documentos como o PPP e o PEA, que ancoram a ação de planificar/planejar e ensinar, nos bancos escolares, com olhar voltado para filosofia histórico-cultural que rege nosso documento macro - PCSC (2014), parametrizador oficial da educação catarinense.

Na primeira seção, discutiremos aspectos centrais da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014. Na segunda seção apresentaremos breve contexto histórico do Currículo, como se constitui e sua possível aplicabilidade. Na sequência, ainda na mesma seção, o objetivo é evidenciar indicações para elaboração do Projeto Político Pedagógico, documento orientador do ensino, que necessita de análise e participação da comunidade escolar. Na terceira seção, trataremos das discussões a respeito do planejamento de ensino e trabalho educativo.

2.1 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA (2014) E SUAS VINCULAÇÕES FILOSÓFICAS

Acompanhando o movimento de buscar compreender e discutir as tendências pedagógicas e as especificidades do trabalho educativo, em especial no que toca à Educação Linguística (BRITTO, 2012), nesta seção, o ponto crucial é entendermos em qual fundamentação filosófica a PCSC (2014) está ancorada, uma vez que em tese é ela que fundamenta, em parte, o trabalho educativo desenvolvido no âmbito estadual e, por consequência, os Planos de Ensino também voltados ao trabalho em Língua Portuguesa.

Assumindo esta agenda, partimos para uma análise de Suchodolski (2004, p. 13). Nela, o autor evidencia que a conformação da história da educação deriva de embate filosófico, em que são contrapostos o mundo das ideias, considerado perfeito, com o mundo das sombras (empírico), considerado imperfeito. A identificação do que se apresenta como mais central ou mais periférico está em absoluta relação com o essencialismo, ou com o existencialismo, ou ainda com a tentativa de superar tais correntes, alinhamento assumido nesta dissertação.

Acrescenta o mesmo autor que Platão, em seu “[...] sistema pedagógico [,] pôs em relevo o papel da educação como fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal” (2004, p. 13). No entanto, diante deste olhar, a educação do pensamento “[...] não dá o conhecimento verdadeiro; o conhecimento do mundo imutável da idéia [ideia] só é possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas” (SUCHODOLSKI, 2004, p. 14).

Assim, é possível inferir, em Platão, que é a partir da educação que o homem pode qualificar-se para uma sociedade política e eticamente justa, por meio da dialética da linguagem. No entanto, no tempo histórico em que viveu este pensador, a Grécia Antiga, excluía-se do seu rol de cidadãos, os comerciantes, os artesãos, as mulheres e os escravos; logo, a educação era destinada à elite grega.

Para a filosofia alemã, a exemplo do que propunha Hengel, um idealista, acreditava-se que as ideias transformavam as coisas. Sendo assim, esse autor forja o termo dialética histórica, em que apresenta a tese, a antítese e a síntese. Esse conjunto de ações constituiria a realidade. Tempos depois, no século XIX, Marx cunha e define as bases do Materialismo Histórico e Dialético, que se baseia nas relações de produção e incentiva a mudança de ideias em um contexto real.

Segundo Abbagnano (2012, p. 750),

[...] a personalidade humana é constituída intrinsecamente (em sua própria natureza) por relações de trabalho e de produção de que o homem participa para promover as suas necessidades. A “consciência” do homem (suas crenças religiosas, morais e políticas etc.) é resultado dessas relações e não seu pressuposto.

Trazendo esta concepção filosófica para a educação contemporânea e em consonância na PCSC (2014), tem-se

Em termos de aporte teórico-epistemológico, a perspectiva histórico-cultural oferece um arcabouço dos mais amplos para a compreensão da Formação Integral e para a reflexão sobre ela. O ponto de partida é o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla. Sujeito que, nas experiências de vida e nas relações com outros sujeitos, com a natureza e com as estruturas e instituições sociais,

faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens.

Esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a [à] diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional (SANTA CATARINA, 2014, p. 26-27).

Assim, a educação catarinense está aportada no Materialismo Histórico e Dialético, demandando dos docentes conhecimentos teóricos e metodológicos compatíveis com tal fundamento, para atuarem nas escolas catarinenses, na formação integral dos alunos, independentemente de sua faixa etária.

Considerando essa moldura sócio histórica e cultural, na qual a escola está inserida, é esperado que também os documentos que a norteiam reflitam os embates que emergem da busca por hegemonia das diferentes correntes pedagógicas. Diante desta realidade, o estado de Santa Catarina, atendendo a um conjunto de demandas derivado de tais embates, inicia as discussões na década de oitenta, mas somente elabora o documento norteador para o ensino do estado em 1998.

Em 2014, uma equipe da Secretaria de Educação Estadual (SED doravante), juntamente com docentes, especialistas e técnicos tanto da Educação Básica como da Superior, responsabilizou-se pelo processo de atualização da Proposta Curricular do estado, consolidando uma política curricular estadual. Para isso, consideraram “A abordagem histórico-cultural [...] como alternativa de compreensão e consequente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano” (SANTA CATARINA, 2014, p. 19). Assim sendo, o grupo assume a manutenção do Materialismo Histórico e Dialético como fundamento filosófico do processo de atualização do documento.

Em acordo com tal fundamento, a equipe da SED, com a contribuição de consultores, docentes executivos e profissionais envolvidos na Educação Básica em todo o território catarinense, toma para si a agenda de proceder à atualização a partir de três frentes:

[...] 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização

curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Adicionalmente a essa delimitação, o documento explicita a compreensão de que as práticas pedagógicas realizadas nas escolas precisam levar em consideração as capacidades e habilidades humanas, “[...] sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral⁸” (SANTA CATARINA, 2014, p. 31). Esta ação gera o percurso formativo, concepção que expressa o desejo desse coletivo que representou educadores de todo o estado de romper ou, pelo menos, avançar em relação à lógica do etapismo escolar e do ensino fragmentado, prática, ainda, presente em boa parte das escolas de todo o território nacional.

Diante do exposto, em afinidade com o pensamento de Duarte (1998, p. 104), o conceito de homem é

[...] antes de mais nada um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a ineliminável base biológica. De forma alguma pretendemos argumentar que a vida humana ou o processo de conhecimento se realizem de forma absolutamente independente dos processos naturais. Entretanto, o reconhecimento da ineliminável relação entre natureza e sociedade, enquanto princípio ontológico fundamental, deve ser acompanhado de igual reconhecimento da existência de um salto na passagem da evolução da vida sobre a face da Terra, enquanto história da natureza orgânica, para a história social. Esse salto não estabelece uma ruptura total, mas configura o início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana, enquanto realidade sócio-histórica [sócio histórica].

Em outras palavras, o ser humano é um ser para o qual a atividade vital é o trabalho. Assim, ele consegue transformar a natureza por meio do seu trabalho e da história da qual se apropria e produz durante sua existência. Sendo assim, Duarte (2000, p. 87) destaca que “[...] a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata,

⁸ O conceito será apresentado na seção 2.3.

pelo contato direto com as manifestações mais parentes da realidade. Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real.”, além da relação com a natureza, o que reverbera nas dimensões social, científica e espiritual, que constituem a humanidade dos homens.

Nesse sentido, vale ter presente os posicionamentos político-filosóficos (positivismo, historicismo, socialismo, comunismo, entre outros), os quais, em linhas gerais, se assentam na disputa entre a díade *ética/neutralidade*, de forma a minimizar ou a evidenciar as disputas entre as classes sociais. Os filósofos Marx e Engels, nesse embate, colocam-se em favor de evidenciar a luta entre burguesia e proletariado, e suas consequentes contradições sociais.

O sociólogo contemporâneo Löwy (2015, p. 132-133), nessa direção, afirma que

O proletariado é um conjunto daqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. Isso inclui não só a classe operária industrial, como uma série de camadas que tradicionalmente eram de origem pequeno-burguesa (ou da classe média) [...]. Concretamente, isso se refere ao chamado trabalho intelectual, para diferenciá-lo do trabalho manual [...]. Cada vez mais o intelectual vende a sua força de trabalho por um salário, ele trabalha em uma instituição, em uma empresa, privada ou pública, que determina o horário, o conteúdo de seu trabalho.

Por sua vez, estes posicionamentos geram manifestações práticas, fundamentadas em raízes ideológicas (conhecimentos, crenças e valores) e que apresentam consequências na educação do povo, porque impactam decisivamente o modo de concebê-la.

Vasconcelos (2012, p. 96) defende que

O papel dessas ideologias é o de justificar as relações de poder existentes na sociedade, e a sua aceitação irrefletida leva a classe trabalhadora a um fenômeno chamado de *alienação* – nela, a produção é separada do alcance e do interesse do trabalhador para se transformar em mercadoria. Nesse processo, o próprio ser humano deixa de ser considerado como pessoa e passa a ser tratado como coisa.

Löwy (2015, p. 119), a seu turno, afirma que para Marx,

[...] o processo de produção da ideologia não se faz no nível dos indivíduos, mas das classes sociais. Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais, mas quem as sistematiza, desenvolve, dá-lhes forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos etc. [...].

Esse mesmo autor (2015, p. 135) destaca ainda que “[...] as classes sociais continuam a ser definidas em termos econômicos. Os intelectuais são assimilados por essa classe, se integram a elas [...] mas não representam em si mesmos uma força independente, uma força autônoma, [...] distinto do poder das classes dominantes.”

Diante do exposto, fundamenta o mencionado documento uma visão humanista, baseada no Materialismo Histórico e Dialético, que nasceu no século XIX, tendo como estofo filosófico a proposição de Marx e Engels. Os autores afirmam que a história se apresenta de forma dialética entre a tese, a contradição e a síntese produzida por uma luta de classes.

Para esses filósofos, a sociedade foi produzida pelos homens que pensam e executam as atividades de trabalho, ou seja, articulam a teoria e a prática em todas as atividades que realizam. De acordo com essa compreensão, a educação e o trabalho são processos fortemente relacionados, ao que se aproxima ainda a linguagem. Marx e Engels (1980, p. 25) defendem que

A produção de idéias [ideias], de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o intercâmbio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta de seu comportamento material.

Nesse sentido, a discussão sobre o conhecimento humano (científico, filosófico e artístico) assume uma importante dimensão. Sabemos que o conhecimento é constituído a partir de múltiplas relações sociais, as quais caracterizam-se originalmente pela incidência humana na natureza, que, por meio do trabalho, é transformada, transformando por consequência o meio social e os próprios indivíduos. Desse trânsito metabólico ativo, entre ser humano, natureza e sociedade, (re)produz-se o conhecimento. Para esclarecer ainda mais, Duarte (2000, p.87)

apresenta que “[...] O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade.”

Sendo assim, para Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 5), “Foi na esteira da combinação entre escolaridade e trabalho que Marx formulou o cerne da sua concepção educacional, ou seja, o entendimento de que era possível, por meio da educação, aliada à práxis social, formar o ser humano novo, consciente das suas potencialidades históricas [...]” Este seria o movimento ideal de educação para os homens, independentemente de sua classe social, em que todos seriam formados à luz do que toca a genericidade humana (HELLER, 2014 [1970]) e, com isso, poderiam apropriar-se de conhecimentos e desenvolver capacidades para desempenharem atividades diversas em momentos distintos de acordo com suas necessidades e vontades. No entanto, não é o que parece figurar em todas as instituições de ensino brasileiras.

Nessa direção, Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 6) destacam que

Atualmente, porém, ao mesmo tempo em que vivemos a chamada era da ‘sociedade informática’ que suscitou perspectivas otimistas sobre a possibilidade de conquista do tempo livre, ou seja, a possibilidade de o ser humano finalmente livrar-se da ‘maldição de Sísifo’ - que simboliza a repetição, o eterno recomeço, e a prisão ao trabalho pesado -, continuamos a viver sob graves desigualdades socioeconômicas que vitimam a maior parte da sociedade. O agravante, além disso, é o domínio do capital sobre todas as relações sociais em escala jamais vivida pela humanidade, coisificando os próprios homens, o que exige de nós reflexões urgentes e cada vez mais complexas, inclusive nas salas de aula e na convivência com os nossos alunos, pois a escola, neste momento de reestruturação produtiva do capitalismo, está se ajustando aos ditames do mercado e se convertendo, cada vez mais, no espaço do não-conhecimento e do esvaziamento do seu sentido. E, nesse contexto, é necessário que haja uma ação de resistência à tendência dominante destinada a fazer da escola o locus da reflexão, da crítica e da contra-hegemonia [contra hegemonia].

Amparada nesta concepção, portanto, a SANTA CATARINA (2014) defende um projeto alinhado ao que se denomina formação humana integral, ou seja, assume a perspectiva formativa que toma o ser humano em sua omnilateralidade, partindo da atividade humana. Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 12) assim definem tal perspectiva formativa:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência [consequência] da divisão do trabalho. Se esse ideal ainda não foi realizado, isto não o invalida. A utopia serve, antes de mais nada, para nos fazer lembrar de olhar sempre para o alto, melhor: para o futuro do presente.

Sendo assim, a escolarização é o centro da formação do ser humano, reconhecendo-o como sujeito que produz por meio do trabalho e transcende seus conhecimentos e saberes por meio da escola. Em outras palavras, Catoia Dias (2017), em consonância com o pensamento de base materialista histórico e dialético e, por consequência, com as definições de nossa proposta estadual, destaca que o trabalho é a atividade vital humana por meio da qual o sujeito se apropria dos conhecimentos e se objetiva, criando novas necessidades e, através do trabalho, constitui-se como ser humano.

Acrescentam Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 645) que “[...] a realização do homem omnilateral depende da existência, em iguais condições, do tempo livre necessário para o pleno desenvolvimento das suas potencialidades físicas e mentais [...]” Adaptando à nossa realidade, para que o ser humano atinja plenamente suas possibilidades, é fundamental que o trabalho educativo, na educação básica, volte-se à formação que dê conta das dimensões intelectual, tecnológica e física⁹.

Diante disso, o documento norteador da educação em Santa Catarina defende que

⁹ Estamos cientes de que este pleno acesso à educação genuinamente assentada na omnilateralidade humana só se daria em outro tipo de sociedade, mas nós buscamos hoje por alinharmos o ideal formativo a ela na intenção de promover a transformação humana, condição para a transformação social.

A luta por processos de formação humana integral definitivamente não é algo novo, faz parte da experiência de sobrevivência de mulheres e homens que historicamente buscaram ampliar sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes. A busca pela Formação Integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental. O currículo, por sua vez, entendido como constituinte e constitutivo do percurso formativo, torna-se expressão material desse direito e o sujeito, o sentido último e finalidade principal da formação (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

Diante do exposto, a Educação Básica toma para si a agenda de promover momentos de discussão a respeito dos

[...] princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

Atualmente, em razão da abertura social para pensar o diverso, compreende-se necessário o debate sobre questões que tocam parcelas da população minoradas na história das relações sociais. A Santa Catarina (2014, p. 55), alinhando-se a esse debate, evidencia tais discussões e contempla que “O direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos.”

Para que isso aconteça de modo a contribuir verdadeiramente para o projeto formativo engendrado nesse documento, a escola precisa avançar em direção a uma formação para a ética, que supere as falácias e

a mera replicação da abordagem que caracteriza a defesa de apenas uma causa, o que tende a caracterizar a abordagem de instituições que assumem as agendas como imposições a serem contempladas e não pelo fundamento filosófico que as justificam. Em vista disso, é necessário que o coletivo escolar, professores, gestores e demais sujeitos que dele tomam parte, entendam e desenvolvam meios para que todos sejam concebidos em suas individualidades e, como tal, sejam respeitados, condição para uma formação, que, em harmonia com a base histórico-cultural assumida no documento, se quer mais humana e livre.

2.2 O CURRÍCULO E SUAS REVERBERAÇÕES PARA O ENSINO

Para a maioria de nossas ações, hoje, necessita-se de um currículo, seja no âmbito educacional ou profissional. Etimologicamente a palavra *currículo* provém do latim - *currículum* - e tem ampla abrangência.

A abordagem do tema currículo, nesta pesquisa, busca compreender as concepções que podem ser colocadas em prática no ambiente escolar. Tais concepções, no entanto, estão sempre acompanhadas da indagação: o que ensinar nas escolas atualmente? Ou, ainda, que serve melhor para atender às necessidades formativas de crianças, adolescentes, jovens e adultos?

Antes de tematizar os estudos sobre currículo propriamente ditos, faz-se necessário conhecer de forma sucinta o processo ao qual ele foi submetido em nosso país. No Brasil, antes do descobrimento, explica Zotti (2004, p. 13) que

As sociedades indígenas não tinham o conceito de propriedade privada, não havia classes. Tudo era feito em comum visando à satisfação das necessidades imediatas e vitais da coletividade. [...] A educação fazia-se no cotidiano, não havia instituição escolar e, nesse sentido, confundia-se com a própria vida. A educação é um meio de garantir a outras pessoas aquilo que um determinado grupo aprendeu. [...] Nesse contexto, a educação nasce como um processo comunitário de ensinar e aprender, ligado às necessidades de cada grupo.

Diante do exposto, percebemos que não existe um currículo a ser ensinado/estudado, e, sim, necessidades pessoais e sociais em que o ser humano está inserido. Porém, com a colonização portuguesa, a “[...] sociedade mercantilista elegeu outros valores, profundamente marcados

pela religião católica. Entre eles, a catequese e a educação institucionalizada, que ficaram sob responsabilidade dos jesuítas” (ZOTTI, 2004, p. 14). Sendo assim, cunhou-se o primeiro currículo educacional básico, “[...] o ensino da doutrina cristã, dos ‘bons costumes’ (diga-se costumes portugueses) e das primeiras letras” (ZOTTI, 2004, p. 17). No entanto, a elite dessa época percebeu que esse tipo de ensino melhor se adequaria a seus próprios filhos visando a conquistas políticas.

Voltando na história, “No século XIII, a educação foi fortemente influenciada pelas doutrinas do escolasticismo de São Tomás de Aquino. O currículo não existia numa forma organizada e oficializada” (GESSER, 2002, p. 72). Em outras palavras, o currículo era constituído de valores cristãos e disciplinares. A mesma autora (2002, p. 72) apresenta que “Nos anos que precederam o século XIX, o currículo foi centrado basicamente em desenvolvimento de habilidades profissionais”, regido por instituições religiosas, pela família e de cunho profissional.

O decreto imperial de 15 de outubro de 1827 foi a primeira lei de instrução elementar, no Brasil, durante o Império e única até 1946. Por esses dados já se pode ter idéia [ideia] do descaso com que foi tratada a educação elementar. A tradição das camadas privilegiadas de tratar a instrução elementar como tarefa da família, por meio de preceptores, dispensava a reivindicação da difusão de escolas. Quando o faziam era apenas para confirmar o discurso demagógico que permeou todas as ações da elite ante as necessidades da população (ZOTTI, 2004, p. 39).

Nesta época, o ensino foi classificado em primário, secundário e superior. Zotti (2004) destaca que o Currículo do Ensino Primário era ancorado em ensinar a ler, escrever e as quatro operações aritméticas, leitura da Constituição do Império e História do Brasil (para meninos) e prendas domésticas (para as meninas), entre outros conteúdos. Por sua vez, o ensino secundário herdou da era colonial

[...] uma série de aulas avulsas e dispersas, que tinham como único objetivo o ingresso nos cursos superiores. Essa situação permanece até meados de 1830. O ato adicional de 1834 conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública primária e secundária, enquanto o ensino superior e a educação do município neutro ficaram a cargo do governo central. Essa descentralização

caracteriza ainda mais a omissão das classes dirigentes com a educação popular e o seu interesse no ensino secundário como acesso e no superior como objetivo final à formação de quadros para o poder central (ZOTTI, 2004, p. 43-44).

Os anos passaram e o currículo ainda é elaborado de acordo com os interesses sociais dos que detêm maior poder econômico e prestígio social. Podemos perceber que, via de regra, não é a preocupação com o desenvolvimento e a formação do ser humano de forma justa e igualitária que tende a balizar o currículo. Em decorrência também dessa questão, percebemos que a educação brasileira teve progressos e retrocessos com o passar do tempo.

Nesse sentido, “Na Primeira República, [...] na Constituição de 1891, desobrigou o governo federal e atribuiu aos estados a função de organizar, legislar e manter o ensino primário, abolindo a obrigatoriedade e omitindo-se em relação à idéia [ideia] de um sistema nacional de ensino” (ZOTTI, 2004, p. 71). A realidade atual, porém, ainda é muito próxima a de 1834 quanto ao quesito legislar, pois “[...] o ensino primário brasileiro ficaria restrito até 1920 ao ensino das primeiras letras, ou seja, o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo” (ZOTTI, 2004, p. 86). A partir das reformas estaduais, é que se inicia a reformulação do ensino primário.

Para Gesser (2002), passando pelo advento da industrialização, pela chegada de imigrantes e pela evolução das ciências, destacaram-se dois movimentos educacionais, o tecnicista (transitando na aplicação de técnicas usadas na indústria ao âmbito escolar) e o progressista (currículo humanista - discussão entre professores e alunos para elencar conteúdos relevantes ao contexto social em questão, bastante alinhado no cenário nacional a uma forma de sua expressão, a escolanovista). Além disso, a mesma autora (2002), em seus estudos apresenta a trajetória do currículo e como os teóricos deste tema almejaram minimizar as crises sociais e culturais, promovendo a adequação do currículo para se discutir esses problemas e saná-los. “Esta visão curricular rompe com a postura tradicional que via os professores como meros transmissores de conteúdos e, desta forma, propõe que estes sejam articuladores do processo educacional na totalidade” (GESSER, 2002, p. 76).

Na década de 1950, a reforma curricular ancorou-se nas “[...] ciências e matemática e o controle de mudança de currículo se tornou um assunto relegado aos especialistas das disciplinas acadêmicas” (GESSER, 2002, p. 77). No entanto, o currículo tecnicista permeou, decisivamente, os bancos escolares até início da década de 1980. Em tal concepção

educacional o professor é submetido, nas ações educativas, a um papel de cumpridor de demandas pensadas e planejadas por outrem, apenas o executa, portanto (GESSER, 2002).

Nos anos 1960, o governo militar faz reformas no âmbito social (habitação, previdência e educação). “[...] A grande parcela da população nem sequer tem acesso à escola básica, enquanto a iniciativa privada domina o pré-escolar, cresce no 2.º grau e é majoritária no ensino superior” (ZOTTI, 2004, p. 141).

As discussões a respeito de como deve ser estruturado o currículo seguem passando por movimentos dos direitos civis em defesa da minoria oprimida, que reivindica reforma e cunha-se a “pedagogia crítica.”¹⁰ Porém, a *humanização da sociedade* por meio do currículo ainda não acontece nas escolas, pois sabemos que ainda “[...] é um currículo centrado em valores da educação tradicional e tecnicista” (GESSER, 2002, p. 90).

Para Brasil (1988, p. 136),

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (EC n.º 11/96).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC n.º 14/96, EC n.º 53/2006 e EC n.º 59/2009).

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

No entanto, o currículo discutido pelos teóricos e acadêmicos permanece muito distante da realidade dos bancos escolares e do povo brasileiro. Afinal, o professor deve formar homens para quê? Para o mercado de trabalho e/ou contribuir para a sua humanização?

[...] Atualmente, nós ainda continuamos lutando com relação ao currículo, na tentativa de encontrar o caminho certo para propor uma reforma efetiva que possa responder potencialmente às necessidades diversas dos indivíduos que representam a sociedade mais ampla. Acredita-se

¹⁰ “Propõe um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade” (GESSER, 2002, p. 77).

que uma compreensão histórica dos esforços em torno da reforma de currículo possa nos ajudar a entendê-la melhor e, então, propor reformas que melhorem efetivamente a sociedade por meios educacionais (GESSER, 2002, p. 70).

Desde o princípio, a educação escolar é regida por interesses, sejam de poder (políticos) ou pessoais. E a sua evolução ou, em alguns momentos, o retrocesso da educação/ensino é regulamentada por marcos legais, tais como a Constituição Federal/88 e a LDB/96 a qual reitera que

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias [ideias] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

E, por sua vez, o Art. 3.º da LDB/96 defende os princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III – pluralismo de idéias [ideias] e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar [extraescolar];
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No entanto, concordamos com Moreira e Candau (2003, p. 157) quando afirmam que,

Estamos ainda distantes do que Connell (1993) denomina de justiça curricular, pautada, a seu ver, por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade. Para o autor, o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado. Considerando as especificidades e a complexidade do panorama social e cultural deste início de século, sugerimos que a concepção de justiça curricular se amplie e se compreenda como a proporção em que as práticas pedagógicas incitam o questionamento às relações de poder que, no âmbito da sociedade, contribuem para criar e preservar diferenças e desigualdades. Quer-se favorecer, como consequência [consequência], a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação.

Para Saviani (2008, p. 16), a partir do fundamento materialista histórico e dialético “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares

desenvolvidas pela escola [...]”; ou seja, trata de atividades e ações que a escola precisa desenvolver para alcançar o projeto formativo prospectado.

Saviani (2004) acrescenta que há o momento em que o professor fará a “seleção do conhecimento”, constituindo o currículo. No entanto, esta ação não pode ser de forma descompromissada, mas com embasamento, de modo a destacar conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que potencialmente enriquecerão a formação dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento, ou seja, cabe aos profissionais que atuam diretamente ou indiretamente na educação a eleição de um currículo que contribua para a elevação do conhecimento espontâneo ao conhecimento elaborado. Gama e Duarte (2017, p. 522) defendem a tese de que há três formas para a seleção dos conteúdos de ensino:

Relevância social do conteúdo: Adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e Objetividade e enfoque científico do conhecimento [...] pois estes possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; ampliação da complexidade do conhecimento e Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos).

Para isso, o professor necessita “distinguir o que é conteúdo principal do secundário” e, com o auxílio do documento Projeto Político Pedagógico, ele promoverá a articulação entre a realidade da comunidade em que está inserido e os conhecimentos nucleares em seu planejamento.

À luz da teoria de Vigotski (1993, p. 216)

O sistema primário, surgido na esfera dos conceitos científicos se transfere estruturalmente ao campo dos conceitos cotidianos, reestruturando-os, modificando sua natureza interna a partir de cima. Um e outro (a dependência dos conceitos científicos dos espontâneos e a influência recíproca dos primeiros nos segundos) se depreende dessa relação específica que existe entre o conceito científico e o objeto, a qual se caracteriza, como dissemos, por estar mediada através de outro conceito e, por conseguinte, incluir, por sua vez, junto com a relação para com o objeto, a relação com outro conceito, isto é, os elementos primários do sistema de conceitos. Portanto, o conceito

científico, pelo fato de ser científico, por sua própria natureza, pressupõe um determinado lugar dentro do sistema dos conceitos, o qual determina sua relação com outros conceitos. A essência de qualquer conceito científico é definida por Marx de um modo muito profundo: “se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua” [...] Esse é o quid do conceito científico. Seria supérfluo se refletisse o objeto em sua manifestação externa como conceito empírico.

Nessa mesma linha de pensamento, Duarte (2000, p. 86) destaca que “[...] essa é uma questão fundamental para os educadores pois ela toca nas questões do que ensinar, a quem ensinar, quando ensinar, como ensinar e por que ensinar.”

Nesse sentido, um importante documento para a educação brasileira, a LDB n.º 9394/96, em seu Art. 26 determina que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, o currículo é visto como um artefato vivo e flexível, em atenção às orientações dos documentos oficiais, quais sejam: a LDB/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular/2017 e a Proposta Curricular/SC – 2014. Destaca-se que é fulcral adequar a orientação dos documentos à realidade do aluno, no que compete aos conhecimentos escolares, aos procedimentos pedagógicos e à identidade dele. Sendo assim, esses documentos servem de subsídios para que o trabalho pedagógico obtenha sucesso quanto à qualidade da aprendizagem com a garantia de uma base comum de conhecimentos e que, caso o aluno precise mudar de escola, tenha uma relativa continuidade de conhecimentos, além de a escola adequar-se às singularidades da comunidade escolar.

Silva (2011, p. 150), em uma abordagem ancorada na pós-modernidade, da qual nos distinguimos, conceitua que “[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Diante disso, currículo é tudo que se ensina e que supostamente se aprende na escola. Estas ações reverberam na postura profissional do professor quanto ao ato de planificar/planejar e ensinar os conteúdos que transcendam os conhecimentos dos quais o aluno já se apropriou.

Sacristán (2000, p. 16) teoriza que

[...] o currículo é algo evidente que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta [de] que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

Além disso, o mesmo autor (2000, p. 16) acrescenta que “[...] o currículo também tem o sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.”

Ademais, os autores Lopes (2006), Silva (2004) e Sacristán (2000) convergem radicalmente, pelo menos, num ponto: o currículo não é uma lista de conteúdo. Ele é formado por um encontro cultural, de saberes e de conhecimentos escolares das práxis, na comunidade escolar. Sendo assim, o currículo não pode ser apenas um apanhado de conteúdos elencados em um sumário e entregue aos professores para que estes temas sejam cumpridos durante o ano letivo. Suas definições precisam ser tomadas pelo professor sob a lógica de sua incorporação à formação dos alunos e não pela eliminação deles de uma relação linearmente tomada.

Diante do exposto, Lopes (2006) mostra que, para a elaboração de um currículo, é fulcral que haja conhecimento por parte dos professores das principais teorias que permeiam a comunidade escolar em que estão inseridos, além de discussões e reflexões com os professores e gestores escolares no que tange às diferentes culturas em que a escola está inserida, promovendo o respeito e, por fim, a ciência das escolhas ou refutações de conteúdo, ação que geralmente marca disputa entre os pares.

Como já mencionado, o currículo emerge das relações sociais, determinando o processo de aprendizagem de cada área do conhecimento e os respectivos níveis escolares. Sendo assim, “[...] para se constituir num instrumento de promoção humana, precisa ser continuamente confrontado com os objetivos da nossa ação educativa, de acordo com as

características próprias da atividade sistematizadora” (SAVIANI, 2002, p. 68). Em outras palavras, o currículo escolar necessita estar em constante adaptação e adequação nos planejamentos de ensino anuais (PEA) e diários, sempre respeitando os saberes do senso comum dos alunos e fazendo-os transcender.

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Assim sendo, sabemos que tanto a elaboração do currículo quanto o aluno sofrem influência do ambiente físico, sociocultural e histórico, da relação entre os pares aluno/aluno; aluno/professor, aluno/equipe gestora; professor/equipe gestora; aluno/escola; material didático etc., sempre respeitando o grau de complexidade no que se refere a faixa etária e, preferencialmente, que possa interagir com a realidade dos alunos.

Sacristán (2000, p. 105) evidencia que o currículo tem alguns níveis/fases que se relacionam entre si e que podem apresentar-se fora do ambiente escolar, reverberando nos processos sociais e culturais e podendo reestruturar a prática curricular, conforme mostra a figura, a seguir.

Figura 1 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

De acordo com Sacristán (2000, p. 107), o nível *currículo prescrito* é um artefato social, cultural e histórico, que só é compreendido se considerado o contexto em que se configura. Parte-se da intervenção do Estado na organização da sociedade por meio de instâncias políticas e administrativas, a partir da qual estabelece-se o currículo mínimo e as orientações curriculares e de ensino. Ou seja, “[...] os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização dos conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 111). Nesse sentido, os PCN (1990) e a BNCC (2018) apresentam políticas curriculares brasileiras.

O nível *currículo apresentado aos professores* é a ação de “pré-planejar”, ou seja, é a exigência de conhecimentos e habilidades profissionais do professor. Sacristán (2000, p. 147-149) destaca que o professor pode depender dos currículos prescritos, quanto às necessidades de ordem social e cultural impostas à escola, conteúdos que exigem conhecimentos muito diversos, a formação inadequada dos professores para abordar com autonomia o plano de sua própria prática e as condições de trabalho inadequadas para que o professor tenha iniciativa profissional.

O uso do livro didático¹¹, a exemplo disso, pode ser tomado como estruturador do currículo, o que constitui um arrevesamento da função original para a qual foi concebido. No entanto, o mesmo autor (2000) defende que o livro didático (doravante LD) serve para “[...] elaboração dos conteúdos do currículo, orientação do professorado, controle do currículo, política de implantação de certas inovações ou reformas e interesses econômicos” (SACRISTÁN, 2000, p. 151). Sendo assim, a ação de elaborar o PEA copiando o sumário do LD pode diminuir a capacidade do professor, inerente a sua atividade profissional, quanto a flexibilizar o currículo à realidade escolar, fazendo com que eles deixem de apoderar-se de sua prática e caracterize a “desprofissionalização dos professores como coletividade profissional” (SACRISTÁN, 2000, p. 154).

Já no nível *currículo modelado pelos professores* “[...] o ensino em geral e o próprio currículo são entendidos como um processo de construção social na prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 166-167). Sendo assim, é função do professor modelá-lo em consonância com as normas da instituição em que atuará, tendo em vista “[a] análise das atuações práticas dos professores, a essência epistemológica do conhecimento e da técnica pedagógica possível e os pressupostos éticos dentro dos quais há de se desenvolver a atividade do ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

Em outras palavras, o professor precisa considerar o aluno como um ser ímpar e com diversas aprendizagens, uma vez que a heterogeneidade é constitutiva do espaço escolar, tal qual se dá nas relações sociais de modo geral. Assim, é nodal que este profissional reflita e faça suas escolhas sem que sejam padronizadas para todas as faixas etárias ou ano/séries. “Sua experiência prévia serve, bem como o conhecimento, mas a técnica não se deduz de forma automática desse conhecimento, mas do próprio processo de pensar e deliberar na situação a resolver” (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

Por sua vez, o nível *currículo em ação* é constituído segundo Sacristán (2000, p. 201) no “[...] momento decisivo da análise da prática pedagógica na qual se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos.”

Além disso, o mesmo autor destaca que há algumas peculiaridades quanto ao comportamento profissional do professor,

¹¹ Expressão usada no Brasil. Sacristán (2000) denomina de “livro-texto”.

[...] o caráter próprio da situação de ensino como tal e a significação que tem para os atores principais da mesma, dentro de um contexto mais amplo, o de ser uma atividade dirigida, com determinados conteúdos culturais curriculares, que se desenvolve com certos meios, que se enquadra dentro de relações pessoais e dentro de um determinado ambiente escolar organizado e sócio-cultural [sociocultural] em geral (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Ademais, o mesmo autor destaca a metodologia utilizada, enfatizando a necessidade de aproximar o currículo prescritivo de forma que contemple a aprendizagem da maioria dos alunos, pois a partir do “elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais. Apenas através das atividades que são desenvolvidas podemos analisar a riqueza de uma determinada proposição curricular na prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 221).

Rodrigues (2009, p. 97) destaca que “As tarefas realizadas no plano didático, somam-se outras como questões administrativas, planejamento, atendimento aos pais, confecção de materiais, atualização profissional. A estrutura do trabalho do professor é configurada por todas as tarefas que ele realiza, as quais inter-relacionadas formam um todo.”

Os efeitos cognitivos, afetivo, social, moral, etc. têm ênfase no nível *currículo realizado* por meio da prática pedagógica, porém, é difícil de mensurá-los, uma vez que acontecem em momentos distintos. Desse modo, os efeitos da aprendizagem “também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

Por fim, veremos o nível *currículo avaliado*. Tal dimensão curricular “[...] atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades” (SACRISTÁN, 2000, p. 312, grifos do autor). Neste nível destacam-se as avaliações formais e informais planejadas pelo professor, além dos instrumentos externos ao sistema de ensino, por exemplo, a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas avaliações têm como objetivo mensurar a aprendizagem do aluno.

Além disso, para esse mesmo autor (2000), o currículo escolar se organiza no diálogo entre os envolvidos no contexto educativo e estes são sujeitos diferentes em valores, princípios, posturas que se formam a partir

das relações sociais que eles constroem entre si, pautados em sua história e sua cultura. Portanto, o que está prescrito pode sofrer transformações.

Na introdução desta dissertação, relato minha inquietação ante ao currículo e ao planejamento, ou seja, sobre que caminho é o certo a tomar para que, pelo ensino, a aprendizagem do aluno se dê. Albuquerque e Kunzle (2006, p. 102) acrescentam ainda algumas indagações,

[...] que caminho vamos percorrer ao longo deste tempo escolar? Que seleções vamos fazer? Que seleções temos feito? E mais: em que medida nós, professoras/es e pedagogas/os interferimos nesta seleção? Qual é o conhecimento com que a escola deve trabalhar? Quando escolhemos um livro didático, ele traz desenhado o currículo oficial: o saber legitimado, o saber reconhecido que deve ser passado às novas gerações. Porque isso é o que o currículo faz: uma seleção dentro da cultura daquilo que se considera relevante que as novas gerações aprendam.

Ao elaborarmos o PEA, elencamos vários conteúdos e pressupomos que serão suficientes para mostrar e explicar o mundo aos alunos. No entanto, percebemos que há pouca ou nenhuma articulação entre os conteúdos e a realidade social, mas ainda muitos de nós continuam na ilusão de que estão ensinando. Talvez isso se deva à tradição da educação ou à falta de tempo do professor, à sobrecarga de aulas que acumula, consequência da falta de remuneração compatível à função docente ou, ainda, às precárias condições de trabalho, tais como computadores obsoletos ou mesmo a falta deles, internet lenta ou falta de acesso a ela em muitas escolas, à ausência de material para pesquisa na biblioteca (se a escola tiver uma), tanto para o professor quanto para o aluno ou, por fim, à falta de conhecimento das propostas políticas pedagógicas oferecidas pelo governo.

É notório que o professor precisa conhecer a proposta curricular e os documentos oficiais de sua rede de atuação e, a partir disso, compreender quais conhecimentos são mais relevantes para a compreensão crítica da sociedade em que os alunos estão inseridos. Além disso, para Gama e Duarte (2017, p. 523),

[...] há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Tal questão se traduz na afirmação de Vigotski de que o bom ensino é aquele que antecede o

desenvolvimento. Do mesmo modo que é contraproducente o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente, também é inócuo, em termos de desenvolvimento psíquico, o ensino que se limita ao que o aluno consegue fazer por si mesmo.

Vale destacar que “[...] grande questão em pauta, então, não é a validade ou a importância da formação integral como projeto educacional, mas a (re)configuração da escola e do currículo escolar necessária para sua materialização. Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 25-26).

No mesmo documento (2014, p. 26), acrescenta-se que

[...] a noção de ‘currículo integrado’ se torna fundamental, uma vez que expressa a intencionalidade coletiva da ação pedagógica nos planos do ensino e da aprendizagem. Assim, um currículo mais orgânico, portanto mais integrado, cumpre um papel essencial quando os percursos formativos são pensados e desenvolvidos nessa perspectiva.

Sendo assim, é nodal sabermos quais pressupostos defendemos até a “racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p.125).

Nesse sentido, no documento de referência no estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 31), destaca-se que

[...] o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades.

Desse modo, é fundamental que as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre

outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral¹².

Diante do exposto, o currículo escolar e a práxis pedagógica, geralmente, precisam ser tomados em relação dialética. Isso porque, para que haja desenvolvimento cognitivo daqueles que tomam como atividade principal, no espaço escolar a aprendizagem (MOURA et. al., 2000), há necessidade de conteúdo, que deve ser selecionado e organizado de forma responsável, à luz das capacidades humanas que se deseja desenvolver. Além disso, devemos ter consciência de que o produto imaterial que resulta do trabalho educativo se concretiza apenas quando os alunos aprendem (SAVIANI, 2012). Portanto, as estratégias metodológicas utilizadas para o alcance da apropriação dos conhecimentos prospectados no currículo precisam ser diversificadas.

Cabe destacar que, segundo a SANTA CATARINA (2014, p. 42), “[...] a organização curricular, à luz do conceito de percurso formativo, é aquela que materializa o próprio currículo e que tem na sua constituição elementos que são essenciais e que estruturam a ação educacional”. Neste mesmo documento (2014, p. 43) acrescenta-se que

O currículo que se realiza neste movimento precisa de espaço físico e condições didáticas que permitam ao sujeito realizar ações próprias de quem pesquisa, age e atua numa ação pedagógica que se complementa de forma ativa sobre o objeto estudado. Planejar e ordenar as ações educativas pressupõe encontrar formas de utilização multifuncionais para espaços que foram historicamente naturalizados em suas funções. Transformar essas noções que a cultura escolar propõe não é tarefa fácil, mas possível.

Convém, assim, conceber a escola como um todo e além de seu limite arquitetônico. “Os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e políticos. Sobretudo, deslocados dos sujeitos sociais e dos conhecimentos” (ARROYO, 2013, p. 76-77). Além disso, Aragão (2013, p. 38) apresenta que

Os livros didáticos em especial, mas não de forma generalizada, são construídos a partir das culturas

¹² O conceito de omnilateralidade receberá tratamento no Capítulo 2 desta dissertação.

dominantes que se convencionam como necessárias a todos. Nesse sentido, quando o professor tem uma boa formação e autonomia para mudar, ele consegue adaptar os manuais didáticos com as realidades locais, embora tenha que desconsiderar muita coisa que diz respeito apenas aos construtores de tais materiais.

Em outras palavras,

[...] O currículo é muito mais, Ele tem alma, contempla histórias de vida, reafirma culturas, saberes e fazeres que identificam um determinado grupo social, considerando as bases legais definidas para a educação nacional. Defendo que haja uma unidade nessa grande diversidade, mas a escola tem que ter autonomia para elaborar sua proposta curricular, considerando a legislação e as particularidades de sua comunidade. Portanto, o currículo ultrapassa a mera organização de conhecimentos e competências, definidos em matrizes denominadas de referência, que tem a finalidade única de elaborar instrumentos de avaliação, normalmente utilizados nas avaliações em larga escala (TUTTMAN, 2014, p. 31).

Assim, não podemos apenas desempenhar tarefas e ações educativas isoladas sem nos comprometermos com o todo. Para isso, é importante pensar, discutir e elaborar um documento que fundamente a organização da comunidade escolar, já citado anteriormente, que é o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP). Ele precisa ter aplicabilidade, caso contrário não cumprirá o seu papel que é prescritivo e histórico-cultural.

Segundo Michaellis (2019), etimologicamente, a palavra projeto deriva do latim – *projectus* – e significa plano detalhado de algo que se pretende executar; político – origina-se do grego – *politikós* – refere-se a assuntos públicos ou concernente a cidadania e, por fim, pedagógico – do francês – *pédagogique* – método de ensino (mais adequado ao propósito desta pesquisa).

Numa mirada envolvida em tentativa de elaboração teórica Maia e Costa (2011, p. 17) afirmam que para compreendermos o que é PPP

[...] é relevante pensarmos o trabalho dos profissionais da escola tanto no âmbito local quanto nas esferas políticas e educacionais. A

busca pela formação dos alunos – no planejamento das aulas, na metodologia, na avaliação, nos planos de ensino e em sua efetivação – é o centro do trabalho do profissional na escola e da educação. Assim, o PPP estabelece o tipo de formação que se oferece ou se quer proporcionar na instituição escolar.

Por sua vez, Gadotti (1999, p. 3) expõe que

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, possibilita a escolha de um projeto político-pedagógico para a escola. Ao se eleger um diretor de escola o que se está elegendo é um projeto para a escola. Na escolha do diretor ou da diretora percebe-se já o quanto o seu projeto é político.

Diante do exposto, notamos que este documento precisa ser o resultado de reflexões coletivas e de inúmeros esforços por parte da comunidade escolar para que esta deslumbre uma transformação social. No entanto, identificamos, empiricamente, que, por vezes, há certa despreocupação ou desconhecimento por parte dos professores quanto ao projeto do gestor escolar a ser eleito e, também, do PPP da escola, caso ela tenha.

O Decreto/SC n.º 1794/2013, no capítulo 2, nessa direção, institui que

Art. 3.º A autonomia escolar, respeitada a legislação vigente, se manifesta por meio da participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), como expressão de suas relações sociais internas e externas interdependentes e articuladas de forma pedagógica, administrativa e financeira.

Parágrafo único O PPP deverá resguardar as normas específicas que disponham sobre atribuições institucionais e gestão democrática da educação pública, com vistas ao aprimoramento do

processo de ensino-aprendizagem e à adoção de critérios de organização da vida escolar.

Muitos profissionais da educação consideram as ações supracitadas como uma rotina burocrática que os fazem perder tempo. Nessas duas décadas de trabalho, escutei vários colegas de trabalho dizerem que essas discussões são bobagens, pois nada irá mudar. O que precisam mesmo é de novidades, como novos modelos de atividades a serem aplicadas em sala de aula, de ambiente informatizado, climatizado dentre outras demandas objetivas. Converte-se facilmente, a partir dessa compreensão reduzida desse documento pedagógico, o sumário do livro didático em currículo, transposto para o PPP da escola.

Nesse sentido, Menegolla e Sant'Anna (1992, p. 43) destacam que

Parece ser uma evidência que muitos professores não gostem e pouco simpatizem em planejar suas atividades escolares. O que se observa é uma clara relutância contra a exigência de elaboração de seus planos. Há uma certa descrença manifestada nos olhos, na vontade e disposição dos professores, quando convocados para planejamento.

De acordo com a etimologia da palavra, Michaellis (2019) e Gadotti (1994) defendem que projeto é lançar à frente, romper paradigmas. Ou seja, é o planejamento de novas ações, envolvendo toda a comunidade escolar e com intenção de aplicabilidade. Este é um documento flexível, podendo sofrer alterações sempre que necessário e de comum acordo com os sujeitos envolvidos. Além disso, destacamos que o PPP não é somente normas e prescrições, mas antes a projeção de um projeto formativo institucional que carregará a mudança de ações por todos os envolvidos na comunidade escolar. Sendo assim, é fulcral o comprometimento de todos ou da maioria da comunidade escolar.

Há uma dimensão chamada 'clara' e outra 'oculta' no currículo. Uma diz respeito ao que se vê explicitamente, enquanto a outra se refere a aspectos não imediatamente observáveis, produzidos por fatores por vezes aleatórios e não previamente estipulados. Exemplos da dimensão 'clara' dos currículos são as grades curriculares, os planos de aula, os conteúdos e as atividades programadas. Exemplos da dimensão 'oculta' são o clima humano existente na escola, as práticas existentes entre os alunos, a postura da direção, dos

funcionários e docentes em relação aos alunos, o ambiente físico da escola (SILVA, 2003, p.23).

Nesse sentido, no documento derivado da atualização curricular da PCSC (2014) expressa-se que

[...] é preciso que os envolvidos no processo de elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, ao refletirem sobre a organização curricular que desejam, delineiem não só os conceitos a serem contemplados nas atividades de ensino e de educação, como também as estratégias para sua apropriação e as que viabilizam o direito à igualdade de condições de acesso ao conhecimento e permanência para todos os sujeitos na escola, incluindo-se os adultos e idosos e priorizando os de zero a 17 anos (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

Corroborava Veiga (1995, p. 12), enfatizando que

[...] o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Assim sendo, defende Gadotti (1994, p. 579, grifos no original) que

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Para Gandin (1994, p. 28), o PPP é “[...] 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.” Ou seja, o conceito de PPP se aproxima. Porém, para que haja mudanças e transformações em nossa sociedade, é necessária a participação de todos os envolvidos na escola.

Na visão de Veiga (1998), há dois momentos entrelaçados na elaboração do PPP, que são o “da concepção” e o “da elaboração”. Assim, é central que a escola (re)conheça sua história e sua importância para a comunidade em que está inserida e reflita “[...] a forma da organização do trabalho pedagógico que reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, 1996 apud VEIGA, 1998, p. 11).

Nas palavras de Ferri (2019, p. 2), o PPP é “[...] a própria escola em movimento, que constrói, a cada dia, um trabalho educativo e discute, de forma participativa, os problemas, as possibilidades de solução e define as responsabilidades pessoais e coletivas a serem assumidas para a realização dos objetivos.” Dessa forma, este documento requer uma participação coletiva da Associação de pais e professores - APP, Grêmios Estudantis, Conselho Deliberativo etc. a partir da qual se discute o perfil de aluno que se deseja, seguido dos conhecimentos que serão ensinados e os objetivos a serem alcançados pela comunidade escolar.

Para Ferri (2019, p. 4), o perfil do aluno é constituído por

[...] conjunto de atributos pessoais, éticos, políticos, grau de responsabilidade e compromisso ético-social inerentes ao ideal de pessoa e profissional que se quer formar. O perfil enfatiza, ainda, a formação geral, técnica e científica necessária para sua prática, as capacidades criativas e crítica assim como a consciência da necessidade de permanente atualização.

Neste viés, Santa Catarina (2014, p. 41) defende que o PPP é

[...] como um documento síntese, um instrumento e um movimento da escola, carrega consigo a potencialidade de se transformar em um fio condutor entre o contexto escolar e a comunidade, realçando o envolvimento da família, de modo que esta seja parte das decisões da escola. Cabe à escola, assim, entender os sujeitos nessa relação indissociável com seu entorno.

Diante do exposto, a primeira etapa do PPP é a elaboração, momento em que se discute e mobiliza a comunidade escolar em relação aos alunos e sociedade que se deseja. Nesse particular, Garcia e Queiroz

(2009, p. 119) afirmam que “[...] ao construir o seu projeto, os sujeitos não só definem as regras que regem o coletivo e a sua identidade, como também reconstróem suas relações e práticas escolares, o que lhes confere consciência das possibilidades e da capacidade do grupo de levar adiante um projeto coletivo de educação.”

É fundamental que os segmentos tenham consciência que o PPP é a primeira ação da qual a escola deve se ocupar, pois este é um planejamento produzido para implantação a curto, médio e longo prazo. No entanto, ele precisa ser revisto e atualizado anualmente ou a cada dois anos, a fim de que se possa fazer avaliações dos resultados positivos e dos negativos conquistados pela unidade escolar, sendo este último a retomada de reflexões e decisões.

Para Guedes, Silva e Garcia (2017, p. 589)

A elaboração de um PPP é atividade complexa formada de várias etapas. No seu marco referencial, todos precisam responder às seguintes perguntas: que sujeitos queremos formar e para qual sociedade? Essas discussões são importantes para que a comunidade defina a educação que pretende construir. Deve-se debater, ainda, a concepção de ensino-aprendizagem que se aproxima do objetivo acordado. Em seguida, é necessário analisar a realidade escolar, definindo a distância entre a situação atual e o que se quer alcançar. Com base nessas análises, é possível delimitar princípios norteadores, objetivos e ações.

Nesta medida, é possível identificar uma semelhança na elaboração do currículo escolar e do PPP, pois ambos fazem parte da estruturação do trabalho educativo, não funcionam separados.

Já a fase de execução do PPP, para Garcia e Queiroz (2009, p. 123), significa “[...] implementar o projeto político-pedagógico, tendo a gestão democrática como princípio, o que requer que os profissionais construam espaços de diálogo, de investigação da realidade, de trabalho coletivo e de formação continuada.”

Para isso, é necessário que as responsabilidades sejam divididas e acompanhadas, com a intenção de verificar se estão sendo cumpridas conforme o planejado no PPP. Em outras palavras, “[...] a participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos” (LIBÂNEO;

OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 458). Esta função é desempenhada em conjunto pelo gestor escolar, assessor do gestor escolar e orientadores (se a escola tiver). Caso contrário, é possível que não se obtenha o resultado esperado.

Para Vasconcellos (2002, p. 62),

[...] a gestão envolve estratégias, onde a comunicação exerce papel fundamental, como ponto de partida para que todos se entendam. Assim é importante ao gestor discutir soluções possíveis e promover negociações, assumir responsabilidades e deixar que os outros também assumam; ser ouvido, mas também ouvir, valorizar os aspectos positivos do grupo, deixando claras as suas intenções para com a escola e zelar pela total transparência de todas as ações.

Por fim, temos a avaliação do PPP. Este é o momento de fazer considerações, analisar e novamente refletir quanto aos possíveis equívocos, ajustando-os e retomando o curso do projeto para que não se fuja do planejado. Nesta perspectiva, Garcia e Queiroz (2009, p. 126) mostram que “[...] avaliar o projeto político-pedagógico da escola possibilita o incremento da qualidade do trabalho escolar, assim como o reforço da participação e da autonomia dos sujeitos [...].”

As mesmas autoras (2009, p. 126) acrescentam que

[...] avaliação apoia o desenvolvimento escolar em todas as suas dimensões e abrange todos os sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento tanto do educando quanto do educador. Está pautada em um processo de reflexão sobre a aprendizagem, seja dos profissionais da escola na implementação do projeto educativo, seja do professor e do aluno na sala de aula, considerando os objetivos definidos, a situação atual e o progresso grupal ou individual em várias circunstâncias.

Sendo assim, avaliar é refletir em conjunto, com a comunidade escolar, sobre as ações realizadas e corrigir o percurso, caso haja necessidade. É fundamental deixar claro que não se tem a intenção de culpabilizar quaisquer dos profissionais envolvidos no trabalho educativo, mas, sim, de avaliar o desempenho da instituição em consonância com o perfil de aluno que foi traçado no PPP. Assim, “[...] a avaliação se coloca como processo balizador, para se perceber e

redirecionar o Projeto Pedagógico. Sem ela, esse projeto se perde, pois não sabe até que ponto suas ações surtiram efeito desejado e a que está levando [...]” (FERNANDES, 2002, p. 58).

Para Veiga (2004, p. 11), o PPP necessita conter as seguintes etapas no processo de produção:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Nesta perspectiva, Pedralli (2017) considera as seguintes etapas para o processo de elaboração:

- a) **Diagnóstico** da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no tempo e no espaço.
- b) **Concepção** de educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar.
- c) **Perfil real dos sujeitos** – sejam eles crianças, jovens ou adultos – que justificam e instituem a vida da/ na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultural-professor-estudante e instituição escolar.
- d) **Bases norteadoras** da organização do trabalho pedagógico.
- e) **Definição de qualidade** das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto de desigualdades que se refletem na escola.
- f) **Fundamentos da gestão democrática**, compartilhada e participativa (órgãos colegiado e de representação estudantil).
- g) **Programa de acompanhamento** de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar.

- h) **Programa de formação** inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes.
- i) **Ações de acompanhamento sistemático** dos resultados do processo de avaliação interna e externa.
- j) **Concepção de organização** do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional.

Além disso, temos a etapa de execução deste documento, que para Veiga (1998, p. 11)

- a) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas e dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) é construído continuamente, pois como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

Vale lembrar que este documento não é um amontoado de papéis para ficar guardado com o gestor escolar ou os orientadores, superando, pois, um papel meramente burocrático. Visto sob esta perspectiva, o documento apresenta que estes profissionais “[...] são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola” (LÜCK, 2009, p. 22).

Para a mesma autora,

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Abordamos a função do gestor escolar e do orientador de forma pontual, porque o PPP é o documento macro da escola, que após reflexões

sobre ensino integral, discussões de como é e ajustes de como será desenvolvido o trabalho neste espaço, reverbera-se na emancipação humana. Dessa forma, é fundamental que tais diretrizes façam parte do planejamento do professor de forma articulada e comprometida em suas ações; assim, formando uma identidade à Rede. Em outras palavras, “[...] cada escola é única, com as suas possibilidades e fragilidades. São, portanto, incomparáveis” (TUTTMAN, 2014, p. 39).

Diante disso, Veiga (2009, p.14) destaca que

[...] a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula.

Por sua vez, Carvalho (2004, p.156-157) relata que

[...] o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a ‘carteira de identidade’ da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos.

Nesse sentido, Ferri (2019, p. 2) apresenta que

Dentro de sala de aula, o Projeto Político Pedagógico requer decisões referentes à seleção dos conteúdos a serem trabalhados, à metodologia a ser efetivada e à avaliação do processo de aprendizagem. Fora de sala de aula, exige o desenvolvimento de ações voltadas ao incremento da infra-estrutura [infraestrutura] (bibliotecas, laboratórios, material didático-pedagógico, etc.), entre outras.

Isso significa dizer que o Projeto Político Pedagógico promove a reflexão-ação de cada um dos professores e do seu conjunto na construção

coletiva e contínua do fazer pedagógico, que vai sendo registrado e sistematizado em documentos.

Em resumo, é axial que, no início do ano letivo, façamos estudos e reflexões sobre os documentos oficiais e marcos teóricos compatíveis com o assumido pelas redes, promovendo discussões a respeito do currículo que será adotado em acordo com os alunos e com o PPP da escola. “O PPP é um exercício maior que a construção de um documento: ele estabelece relações humanas, estudos sociais e aplicação de conhecimentos construídos criticamente pela comunidade escolar. Ele pode alicerçar um trabalho de transformação social ampla através do compromisso de seus partícipes” (MAIA; COSTA, 2011, p. 95).

Em outras palavras, tanto o currículo escolar quanto o PPP são documentos que mostram a realidade escolar e por meio deles se propaga a gestão democrática, pois devem ser elaborados e aplicados com a colaboração de pais, alunos, professores, direção e funcionários da escola. Atendendo a esse encaminhamento, tanto a escola quanto a comunidade têm conhecimento dos problemas que ocorrem em cada segmento. Vale lembrar, ainda e sempre, que o resultado desses momentos é a elaboração dos planejamentos anual e diário de cada disciplina, o que refletirá diretamente na relação conhecimento e realidade social dos alunos.

2.3 PLANEJAMENTO DE ENSINO E TRABALHO EDUCATIVO

Como já dito anteriormente, diariamente planejam afazeres cotidianos simples, de média e alta complexidade. As empresas também fazem uso de planejamentos, porém com metas a serem atingidas, ou seja, produtividade. Por sua vez, o Estado também planeja e a escola também carece de planejamento. Mas, como planejar para atingir objetivos como a aprendizagem? Consideramos o planejamento uma ação complexa e central para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Toda ação de ensinar tem uma intenção, seja nos âmbitos familiar, social ou escolar. Nessa linha de pensamento, Lück (2009, p. 32) defende que

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação.

Sabemos que nosso país tem seu Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2011) e, conseqüentemente, estados e municípios elaboram suas propostas curriculares ancorados neste documento, e, por sua vez, a escola também planeja suas ações, com embasamento no Plano de Educação, na Proposta Curricular de seu segmento, elaborando o PPP juntamente com a comunidade escolar. Por fim, o professor, partindo do conhecimento de sua área de atuação, de aspectos didático-metodológicos implicados na atividade principal do professor e desses documentos supracitados, produz o seu planejamento de ensino anual (PEA) e o planejamento de ensino diário (doravante PED).

Diante do exposto, para que todos esses planejamentos tenham êxito, ou seja, alcancem o produto imaterial do trabalho educativo, é fundamental que sejam realizadas constantes avaliações com o intuito de verificar os possíveis acertos e promover discussões e reflexões a respeito de resultados negativos, sempre com a intenção de aprimorar os planejamentos já em curso e sem que haja culpabilização dos envolvidos.

Defende Freitas (2007, p. 971) que

Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. Se isso é verdadeiro, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola. Isso implica continuar a produzir a crítica do sistema social que cerca a escola, além de introduzir a importância do nível socioeconômico como variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola.

Nesse sentido, Freitas (2007) mostra que não basta o resultado positivo/esperado nas ações escolares. Tão pouco que sejam perdoadas as escolas com resultados negativos por atenderem os marginalizados, supostos alunos com mais dificuldades de aprendizagem e pobres. O mesmo autor (2007, p. 969) defende que das escolas com baixo rendimento escolar “[...] se espera mais competência ainda”. Ele considera esta ação complexa, porque pode se ter uma visão distorcida,

elegendo escola para ricos as com resultado esperado, atribuindo-se mérito aos alunos e profissionais da escola, denominada de a melhor, e, por sua vez, as escolas para pobres amargam os piores resultados.

Para produzir um planejamento escolar é essencial que não se maquie o contexto sociocultural da escola e tão pouco as avaliações oficiais. Caso contrário, o planejamento de ações adequadas para minimizar e até erradicar tanta discrepância na educação brasileira continuará sendo um engodo. Freitas (2007, p. 971-972) acrescenta que

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras levamos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do número de alunos em sala de aula.

Vale destacar que a educação e a forma de ensino e de aprendizagem sofrem vários tipos de interferências externas, tais como: crença, valor, ideologia, cultura, economia, entre outros. Portanto, é importante que se faça um diagnóstico o mais verossímil possível da realidade da escola e que a comunidade escolar esteja engajada nas ações planejadas por ela.

[...] Fazer um planejamento com base em um belo diagnóstico, cheio de dados e informações, bem detalhado, não adianta de nada, se a equipe da escola não o executar. Muito além de socializar

ideias a serem desenvolvidas ao longo do ano, é preciso estimular toda comunidade escolar para que as ações saiam do papel e aconteçam.

O planejamento só tem importância se transforma ideias em realidade (DEICHMANN; MEDEIROS, 2018)¹³.

Para Libâneo (1994, p. 22), o planejamento é “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” Parece uma tarefa fácil; no entanto, é comum encontrar professores com dificuldades na elaboração do planejamento escolar de forma que contemple a formação integral, porque este é o momento em que o professor busca pela sua formação teórica, que, nem sempre, garante os subsídios necessários para tal tarefa. Outra ação necessária é o conhecimento, pelos profissionais, da comunidade em que atuam, o que nem sempre acontece, pois, dentre outras razões, muitos professores são contratados e começam a trabalhar na escola poucos dias antes de iniciar as aulas. Os professores necessitam, ainda, de momentos de pesquisa e reflexão, porém ainda há escolas sem biblioteca, sem computadores com acesso à rede mundial de computadores em que possam realizar as pesquisas para aprimoramento de suas aulas e sem espaço físico adequado para o trabalho no interior da unidade escolar. Diante desses entraves, cabe reflexão sobre como planejar de forma que contemple a aprendizagem da maioria dos alunos daquele ano letivo e, por fim, avaliar todo o processo percorrido e fazer alterações necessárias.

Para Libâneo (1994, p. 247), as funções do planejamento escolar são:

- a) Explicar os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que as segurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino.

¹³ DEICHMANN; MEDEIROS, 2018. Vídeo: Gestão Escolar – planejamento participativo, apresentado na capacitação de professores/2019 em todas as escolas da rede.

- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir de consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais [socioculturais] e individuais dos alunos.
- e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e avaliação que intimamente relacionada aos demais.
- f) Atualizar os conteúdos do plano sempre que for preciso, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo dos conhecimentos, adequando-os às condições de aprendizagens dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados nas experiências do cotidiano.
- g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar. Replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

Subjacente à aparente simplicidade do planejamento, existe uma enorme complexidade, que só pode ser compreendida ao reposicionar-se tal documentação na dimensão pedagógica. Nessa medida, o planejamento é base e condição, ainda que não garantia, de que o processo formativo avance na direção prévia-ideada. Isso porque, para obtermos uma educação de qualidade e em consonância com a realidade histórica dos sujeitos, é fundamental a apropriação do conhecimento e a compreensão crítica da realidade social por meio dele.

Vale destacar que para Vigotski (1991, p. 289) “[...] a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos.” Duarte (2000, p. 87) acrescenta que “O conhecimento

construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade.”

Diante do exposto até aqui, observamos que a responsabilidade do professor vem aumentando. Assim, é importante, dentre outros aspectos que transcendem a atuação do professor, que ele tenha formação teórica e metodológica adequada. Santos e Perin (2013, p. 13) defendem que

O professor deve ter conhecimento e um comprometimento político ao desenvolver seu trabalho em sala de aula, dessa forma, entendemos que a função do professor enquanto transmissor e construtor do conhecimento é muito importante, mesmo com os avanços tecnológicos, que facilitam a aquisição de conhecimentos e informações fora da escola, a atuação do professor é de suma importância no processo de ensino e de aprendizagem, sendo ele o mediador do conhecimento que promoverá a formação e o desenvolvimento do aluno.

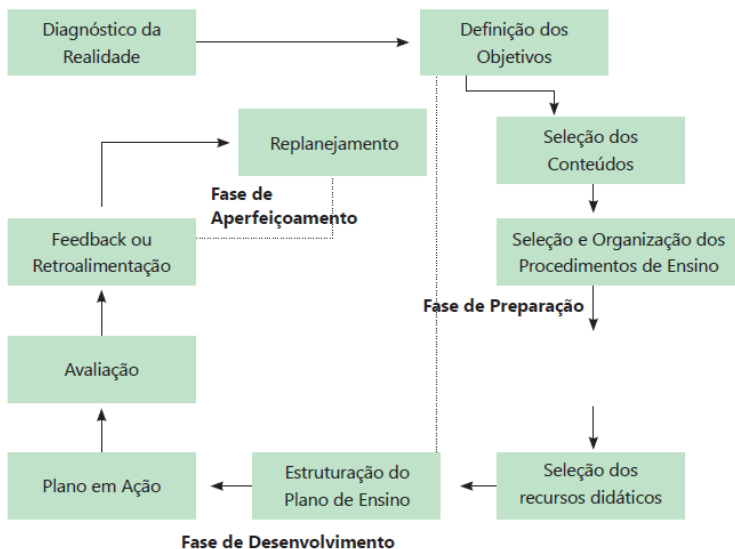
Sendo assim, o professor precisa estar ciente das condições de trabalho oferecidas, mas, ao mesmo tempo, envidar-se num movimento guiado pela utopia, em que almeja transformar os homens que transformarão a sociedade. Para isso, ele necessita conhecer como produzir seu planejamento de ensino, que servirá de guia de orientação para suas aulas. Para Sant’Anna (1986), o planejamento de ensino é dividido em três partes:

- a) Estrutura do plano de trabalho, ou seja, como será desenvolvido o seu trabalho durante o período pré-estabelecido. Neste momento, elenca o currículo que será estudado e a aplicabilidade (metodologia e recursos didáticos e tecnológicos). Além disso, elabora os objetivos a serem alcançados.
- b) Desenvolvimento do plano de trabalho, ou seja, as ações elencadas na primeira etapa são efetivadas e direcionadas por meio do ensino e da aprendizagem. Assim, o aluno constrói seu conhecimento e supera o senso comum transformando-o em conhecimento organizado e sistematizado.
- c) Aperfeiçoamento por meio de verificação se os objetivos foram alcançados, ou seja, etapa de avaliação e ajustes no que ainda é necessário para que se concretize a aprendizagem.

Já para Fonseca e Fonseca (2016, p. 54), a elaboração de um PEA é composta das partes apresentadas na figura, a seguir.

Figura 2 - Partes integrantes de um planejamento de ensino

Partes integrantes de um planejamento de ensino



Fonte: Fonseca e Fonseca (2016, p. 54).

Fonseca e Fonseca (2016) apresentam que a primeira etapa é o diagnóstico da realidade. Neste momento, o professor necessita conhecer a comunidade escolar em que irá trabalhar e quais são as necessidades em geral. Na segunda etapa, o professor define os objetivos de suas aulas de forma que a aprendizagem seja alcançada. Aqui, faz-se a seleção dos conteúdos, voltando o olhar para o que ensinar e quando ensinar. Na sequência, já com os conteúdos selecionados e elencados os objetivos, apresenta-se os procedimentos pedagógicos que serão utilizados nas aulas. É neste momento também que se faz a seleção dos recursos didáticos (computador – internet; multimídia – vídeo; livro didático etc.).

Já na estruturação do PEA, o professor precisa especificar e prever a operacionalização, ou seja, apresentar as ações, procedimentos e materiais que usará em aula. Na avaliação, o professor precisa mensurar o aprendizado dos alunos por meio de instrumentos diversos, como produção de texto, prova (escrita ou oral), dramatização etc. Por sua vez, o *feedback* ou retroalimentação pode partir dos estudantes, da

comunidade escolar ou até da sociedade em geral. Em outras palavras, quando o professor realiza uma autoavaliação e percebe que não atingiu o resultado esperado, é fulcral que aconteça o replanejamento, podendo reiniciar o processo, buscando atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O professor necessita de uma organização em seu planejamento que siga uma ordem sequencial de conteúdos/conceitos e ações na sala de aula atentando, mas superando a realidade empírica de seus alunos e materiais da escola. Caso contrário, há chances significativas de que o produto imaterial da atividade principal do professor, a aprendizagem do aluno, não se dê. Além disso, este documento precisa ser coerente em relação aos objetivos (gerais e específicos), conteúdo, metodologia e avaliação. Ademais, como já mencionado anteriormente, o plano é flexível, podendo sofrer alterações no decorrer do ano letivo conforme a necessidade dos alunos e da escola. A partir desses conhecimentos, o professor estará preparado para elaborar o plano de aula diário que segue os mesmos padrões, porém de forma mais delimitada, como desdobramentos do PEA.

3. O TRABALHO EDUCATIVO E A APROPRIAÇÃO CONCEITUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas- mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

(João Guimarães Rosa)

Este capítulo apresenta a Teoria Histórico-Cultural, inaugurada por Vigotski¹⁴, o principal escopo teórico da Proposta Curricular de Santa Catarina, desde a década de 1990, mantido na atualização realizada em 2014. Na primeira seção, são apresentadas e discutidas relações nodais para o desenvolvimento e a formação humana: a relação entre *cotidiano e História* e, mais especificamente, a relação dialética entre *conceitos científicos e cotidianos*, aportando-nos, para tal, em Heller (2014 [1970]) e Vigotski (2007 [1978]), respectivamente. A segunda seção, aborda as implicações dessa teoria para o processo de Educação Linguística, a partir da perspectiva defendida por Britto (2012) e corroborada por Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016).

Diante disso, alinhado ao Materialismo Histórico e Dialético, o professor pesquisador, nas áreas de Psicologia, Pedagogia, dentre outras, Lev Semenovich Vygotsky (17 de novembro de 1896 a 11 de junho de 1943) estudava os processos de transformação pelos quais passa o ser humano, que “[...] realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos” (DUARTE, 2000, p. 80). Vigotski foi o precursor nesta abordagem, ao considerar que o desenvolvimento humano se dá a partir do processo de internalização do que é exterior, produzido historicamente pelas gerações anteriores, ou seja, pela apropriação, portanto, são desenvolvidas capacidades tipicamente humanas.

Este autor estava em constante pesquisa para encontrar os eixos comuns, ou seja, síntese entre as questões psíquicas e as questões do

¹⁴ Nesta dissertação, a grafia assumida pelos tradutores ou autores será adotada quando citações diretas. Nos demais casos, será utilizado ‘Vigotski’, forma usada por Newton Duarte.

humano (seu comportamento etc.). De acordo com Oliveira (2005 [1997], p. 23), o termo *síntese*, para Vigotski, “[...] integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.”

Diante disso, Vigotski sugere que a cultura se torna parte de cada ser humano de forma integral, e, ainda, salienta as origens sociais da linguagem e do pensamento e as implicações da relação dialética entre ambas para o desenvolvimento humano. É desses estudos, nos quais esse autor evidenciava compartilhamentos profundos com a doutrina filosófica do Materialismo Histórico e Dialético, que nasce a ciência comportamental unificada.

3.1 DIALÉTICA ENTRE COTIDIANO E HISTÓRIA, CONCEITOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS: RELAÇÕES NODAIS PARA O DESENVOLVIMENTO E A FORMAÇÃO HUMANA

É possível o ser humano existir sem história e sem cotidiano, apartado pois de sua dimensão ontológica e existencial? Como cada ser humano se constitui historicamente?

Heller (2014 [1970], p. 12-13) afirma que

A história é a substância da sociedade. A sociedade não dispõe de nenhuma substância além do homem, pois os homens são os portadores da objetividade social, cabendo-lhe exclusivamente a construção e [a] transmissão de cada estrutura social. Mas essa substância não pode ser o indivíduo humano, já que esse - embora a individualidade seja a totalidade de suas relações sociais - não pode jamais conter a infinitude extensiva das relações sociais. [...]. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história.

Nesse sentido, compreendemos que a vida cotidiana aporta a substância social, ou seja, a vida do ser humano individual, um representante do humano genérico, se constitui no e pelo convívio social e histórico, que se modifica de forma heterogênea e hierárquica, sendo esta última alterada conforme as estruturas sociais e econômicas de cada tempo.

Para Heller (2014 [1970]), o ser humano desde o princípio comunga na constituição da sua individualidade uma vida que é, a um só

tempo, cotidiana e histórica. Assim, o sujeito não consegue excluir-se do cotidiano de forma completa, pois de alguma maneira ele interage com o cotidiano social, seja por meio de suas capacidades intelectuais, habilidades, ideias, sentimentos etc., da mesma forma que não se desvincula da dimensão histórica, que envolve, emoldura, condiciona e é transformada a/pela ação de coletivos humanos, ainda que cada ser humano, que desses coletivos tome parte, não tenha consciência dessa relação. Assim sendo, conforme complementa a autora “[...] ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade” (HELLER, 2014 [1970], p. 31).

Ao meio fundamental, à luz da defesa de Heller (2014 [1970], p. 33), os seres humanos já nascem inseridos em sua cotidianidade. Nesse sentido, o amadurecimento do ser humano significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade."

Sendo assim, o ser humano possui algumas particularidades, como funções que assume e exerce na sociedade. Diante dessas ações, ele se desenvolve, passando por algumas etapas sugeridas pela sociedade, as denominadas atividades-guia ou atividades principais (DAVIDOV, 1988), até conseguir adquirir certa autonomia, além de ser aprovado ou reprovado por esta mesma sociedade, que impõe critérios éticos.

Com um olhar próximo ao de Heller, se não por outras razões pelo compartilhamento da base filosófica evidente no pensamento de ambos, Vigotski cunhou a Psicologia Histórico-Cultural com contribuições de Leontiev, Davidov, dentre outros. Segundo essa teoria, o ser humano se constitui por meio de interações com o processo sócio histórico, ou seja, o ser humano aprende a partir da evolução da espécie de forma genética e de sua cultura.

Para Oliveira (2005 [1997], p. 26), o psicólogo e pesquisador

[...] interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.

A tese de Vigotski (2007 [1978], p. 3) apresenta três questões basilares:

[...] (1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? (2) Quais as formas novas de atividades que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais as consequências psicológicas dessas formas de atividades? (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem?

Como já mencionado, o ser humano evolui da forma de ser humano genético, desenvolvido naturalmente tal qual os animais, para a forma de ser humano histórico, que se desenvolve em um ambiente social, pela relação com outros sujeitos, mediada por instrumentos, os quais podem ser físicos (objetos) e abstratos (simbólicos - valores, costumes, a própria linguagem etc.). Esta ação acontece quando ele pensa, imagina e planeja ações as quais podem ser concretizadas ou não. Explicita Oliveira (2005 [1997], p. 26) que, para Vigotski, “[...] esse tipo de atividade psicológica é considerada ‘superior’ na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares como ações reflexas.”

Nessa perspectiva, Vigotski (2007 [1978]) defende que o ser humano mantém relações indiretas com a sociedade, que denomina de relação mediada, por exemplo, a influência cognitiva de um adulto sobre a criança, momento em que possivelmente acontecerá a aprendizagem. A linguagem, nesse sentido, adquire um importante papel, na medida em que como instrumento psicológico de mediação simbólica que é, possibilita a interação com os outros sujeitos, fundamental para o processo de apropriação e conseqüentemente de desenvolvimento. Além disso, a linguagem permite a consecução de uma das capacidades tipicamente humana, a prévia-ideação, o que implica organização do pensamento. Como capacidade humana a ser desenvolvida, a prévia-ideação pode ser modificada e ampliada de acordo com as relações estabelecidas com os outros sujeitos, em determinado contexto socioeconômico, cultural e histórico, pelo ser humano.

Ademais, o mesmo autor conduz seus estudos a partir das características do ser humano através da sociedade humana, da ontogênese humana, buscando identificar o salto ontológico que compreende a passagem do desenvolvimento pela história natural para um desenvolvimento humano pautado na história social. Para ele, “[...] é o trabalho que, pela ação transformadora do ser humano sobre a natureza, une ser humano e natureza e cria a cultura e a história humanas. No trabalho [...] desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva e, portanto,

as relações sociais, e, por outro lado, a criação e [a] utilização de instrumentos” (OLIVEIRA, 1997, p. 28).

Vigotski (2007 [1978], p. 9) e seus colaboradores defendem que “[...] nossa preocupação primeira é descrever e especificar o desenvolvimento das formas de inteligência prática especificamente humanas.” E acrescenta que “[...] nossa análise atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo de uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VIGOTSKI, 2007 [1978], p. 11, grifo do autor).

Para Vigotski (2007 [1978], p. 11-12, grifos do autor), “[...] *o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento convergem.*”

Neste momento, o autor destaca que todo sujeito precisa interagir coletivamente, com a cultura, com os valores, para apropriar-se do conhecimento e, com isso, humanizar-se. Esse processo ocorre por meio da linguagem, que medeia a relação do indivíduo com os demais indivíduos e, por consequência, com a cultura. Portanto, a criança precisa interagir com grupos externos, normalmente com o adulto, como assume Vigotski, para potencializar seu aprendizado e, com isso, humanizar-se. Esse ciclo se completa quando o sujeito reflete sobre o aprendizado, ampliando seus conceitos de forma universal e internaliza este conhecimento.

Para Vigotski (2007 [1978], p. 17-18),

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Nesse sentido, Schlickmann et. al. (2016, p. 15) contribuem, convergentemente com a Psicologia Histórico-Cultural, destacando que

A apropriação e a transformação da cultura pelo sujeito só se tornam possíveis por meio da convivência conjunta com os adultos e sua comunicação com eles. Em razão disso, a educação e o ensino constituem a apropriação, reprodução e transformação das capacidades dadas de forma social pelo seu processo histórico, ou seja, pelo processo filogenético do ser humano.

Diante do exposto, Oliveira (2005 [1997], p. 60, grifos da autora) afirma que “[...] o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.” Ademais, a autora assume que “É a partir da postulação da existência desses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial - que Vigotski define a **zona de desenvolvimento proximal**¹⁵”.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) constitui-se como o elo entre o que a criança já sabe, incluindo os conceitos, denominada por Vigotski como zona de desenvolvimento real (ZDR), e o que ela tem potencial para apropriar-se, elaborando, ampliando e complexificando, assim, seus conceitos, desde que ela seja conduzida, orientada, ensinada por um sujeito mais experiente, ou seja, aprenda com os outros, normalmente um adulto. Neste momento, trazendo a discussão para área da educação escolar, compreendemos ser o professor esse sujeito (interlocutor) mais experiente por excelência. Esse profissional é assim concebido em razão de sua formação profissional, a qual deve facultar instrumentos teórico-práticos e metodológicos, que permitam a eles promover a intervenção na zona de desenvolvimento proximal dos sujeitos, considerando o conhecimento já apropriado e o potencial da criança, de modo a facultar a ampliação dos conhecimentos dela.

Em outras palavras, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011, p. 52) apresentam que é importante

[...] entender a *zona de desenvolvimento real* como correspondente a conhecimentos/habilidades já consolidados/as, àquilo que o sujeito é capaz de realizar sem a ajuda de outrem; já a zona de desenvolvimento imediato corresponderia às possibilidades de realização do sujeito que estão,

¹⁵ Este termo é uma tradução realizada pela editora Martins Fontes da obra “Formação Social da Mente” 2010. No entanto, vale destacar a concorrência dos termos ‘imediato’ e ‘iminente’ para designar este mesmo conceito.

digamos, em *estágio de latência* e que, por meio da vivência [sic] com um interactante mais experiente, podem se consolidar. Sob essa perspectiva, nosso papel como professores de Língua Portuguesa é empreender uma ação que incida sobre a *zona de desenvolvimento imediato* de cada qual de nossos alunos, condição individual e sensivelmente volátil, porque, em tese, capaz de mudar constantemente no processo de relações intersubjetivas que o sujeito empreende na dinâmica de sua vivência cotidiana.

Schlickmann et al. (2016) contribuem ainda quando afirmam que a educação, incluindo-se a modalidade escolar dela, é a responsável pelo desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas. À luz da “[...] Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que o homem cultural se formou na atividade e é na atividade que socializa e transmite de geração a geração a herança cultural acumulada” (SCHLICKMANN et al., 2016, p. 16). Desta forma, a “Atividade caracteriza uma unidade da vida do ser humano que abarca, em sua estrutura integral, as correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações” (SCHLICKMANN et al., 2016, p. 16).

Desse modo, percebemos que as gerações tiram proveito umas das outras, no sentido de serem mais ou menos experientes, ou seja, “[...] o desenvolvimento ontogenético se vincula ao desenvolvimento filogenético” (SCHLICKMANN et al., 2016, p. 16), que reflete em processo dialético entre naturezas distintas, e que irá reverberar no cotidiano do sujeito, no caso desta pesquisa no aluno e no professor.

Vigotski (2007 [1934], p. 87-91) teoriza que todas as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem do sujeito restringem-se a três níveis:

- [...] centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso.
- [...] postula que aprendizado é desenvolvimento.
- [...] O processo de aprendizagem, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação.

Das três concepções apontadas, a Teoria Histórico-Cultural defende a terceira delas: a aprendizagem das objetivações humanas que resultam da história da humanidade promove o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas. Ou seja, a criança se desenvolve a partir da aprendizagem, o que a impulsiona para um amadurecimento comportamental.

Além disso, Vigotski (2009 [1934], p. 157) destaca que “A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos.” Diante disso, fica claro que se o professor usar como metodologia de ensino somente a cópia do quadro de giz ou do livro didático não caracteriza a aprendizagem de conceito.

Vigotski (2007 [1934], p. 93) acrescenta que

[...] o hábito nos governa. Isso leva à conclusão de que, pelo fato de cada atividade depender do material com a qual opera, o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos. A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades.

Schroeder (2007, p. 295) apresenta que

A teoria, desenvolvida por Vygotsky, defende que o desenvolvimento humano se dá na relação sujeito ↔ natureza, mas com a emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural. Ao fazer parte da natureza, o sujeito age sobre ela e a transforma em objeto da sua ação – é ao mesmo tempo autor e protagonista da sua história e também a de outro. O desenvolvimento dos processos mentais superiores, portanto, não resulta somente dos processos de maturação biológica, determinada por leis naturais, mas sim do compartilhamento de consciências, determinado por leis históricas - uma relação dialética que não é direta, mas sempre mediada simbolicamente, um conceito fundamental para a tese vygotskyana. A teoria, portanto, põe em evidência os processos mediados

em determinados contextos, permitindo aos sujeitos agir sobre os fatores sociais, culturais e históricos, bem como sofrer a ação destes, sem romper as conexões entre a dimensão biológica e a simbólica que os constituem.

Em outras palavras, Nébias (1999, p. 135) destaca que o “[...] conceito espontâneo é definido por seus aspectos fenotípicos, sem uma organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos” (NÉBIAS, 1999, p. 135).

Nesse sentido, para Vigotski (2007 [1978]), a linguagem é tangenciada por dois conceitos distintos: os cotidianos e os científicos. O primeiro surge no momento em que o sujeito começa a falar por meio da interação com os outros e com objetos que o circundam. O segundo conceito é desenvolvido a partir do momento em que o sujeito tem contato com a educação escolar, em que terá acesso a outros conceitos já formados e hierarquizados. Conforme o sujeito vai formando este tipo de conceito, vai formando também novos conceitos com grau de complexidade de acordo com suas interações pessoais.

Vigotski (2001, p. 236) aponta que o conceito cotidiano “[...] surge como resultado do pensamento e encontra lugar orgânico natural dentro do juízo.” Desta forma, os conceitos

[...] não surgem mecanicamente como uma fotografia coletiva de objetos concretos; neste caso, o cérebro não atua à semelhança de uma máquina fotográfica que faz tomadas coletivas, e o pensamento não é uma simples combinação dessas tomadas; ao contrário, os processos de pensamento, concreto e eficaz, surgem antes da formação dos conceitos e estes são produto de um processo longo e complexo de evolução do pensamento infantil (VIGOTSKI, 2001, p. 236).

Nébias (1999, p. 136) apresenta que para Vigotski

[...] a criança centra-se nos objetos e não tem consciência de seus conceitos (por ex. usa corretamente a conjunção porque, mas não é capaz de fazê-lo numa situação experimental), ao passo que nos conceitos aprendidos na escola, em colaboração com o adulto, consegue resolver melhor problemas que envolvem o uso consciente do conceito. No entanto, seus estudos confirmaram a hipótese de que os conceitos espontâneos e os

conceitos científicos, inicialmente afastados porque se desenvolvem em direções contrárias, terminam por se encontrar.

Contudo, Vigotski (2001) defende que o conceito espontâneo necessita evoluir para se concretizar em conceito científico afim. Vale lembrar que são as vivências cotidianas que promovem o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, os quais, por inferência, no âmbito escolar, são elaborados, ampliados e complexificados para os conceitos científicos. Por exemplo, uma criança que nasceu e conviveu com falantes da língua materna se depara na escola com colega de sala que se comunica por meio de LIBRAS; para interagirem, possivelmente usarão como mediação signos da língua materna e interlocutor mais experiente. Nesse sentido, é mais fácil percebermos as diferenças do que as semelhanças na língua, pois há uma estrutura mais complexa quanto aos conceitos atribuídos.

Sendo assim, para Vigotski (1991), o ser humano se desenvolve a partir da formação de conceitos, que começa na infância antes da fase escolar. “Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKI, 2001 [1934], p. 109). E, conforme existem as problematizações sociais, históricas e culturais, estes conceitos vão se desenvolvendo e ganhando complexidade. No entanto, vale destacar que

O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola (VIGOTSKI, 2001, p. 110).

Tal ressalva oferece uma contribuição importante para o planejamento do trabalho educativo pelos professores: não se formam conceitos científicos a despeito dos conceitos que a criança/adolescente/adulto traz consigo, sendo a partir daqueles que se estabelece um movimento pela ação de ensino que leve à formulação de conceitos cada vez mais complexos, o que sozinhos não fariam.

Prestes (2010, p. 300) explicita que

[...] é preciso estudar as possibilidades da criança e não o que ela já tem ou sabe (nível real), pois, investigando o que faz de forma autônoma, estamos estudando o desenvolvimento do ontem, aquilo que a criança ou a pessoa já tem ou sabe. Então, ele introduz o conceito de *Zona Blijaichego Razvittia*, afirmando que a atividade colaborativa pode criar essa zona que põe em movimento uma série de processos internos de desenvolvimento que são possíveis na esfera de relação com outras pessoas, mas que, ao percorrermos essa marcha orientada para o sentido interno, tornam-se patrimônio da criança. Isso não quer dizer que Vigotski vê o desenvolvimento apenas como maturação, ou que valoriza somente o ponto de chegada da criança. Ao contrário, se desenvolvimento é uma possibilidade, então é imprevisível e não obrigatório; uma vez desencadeado, pode mudar de rumo e depende de múltiplos aspectos.

Em resumo, a criança ao nascer já está inserida em uma história e a cada fase de seu desenvolvimento tem acesso a mais informações sociais e culturais, conseqüentemente, amplia seus conhecimentos. “O ser humano age impulsionado por motivos; age em função de finalidades e faz com interesse o que tem vinculação com sua vida” (HENTZ, 2000, p. 16). Assim, cada criança passa por experiências diferentes, mediada por instrumentos, símbolos e o mundo, por meio da mediação (ação anterior). Sendo assim, a criança parte de uma visão generalizada para elaboração de um conceito científico cada vez mais ricos em complexidade e reconhecendo, por conseqüência, cada vez mais as múltiplas determinações sociais que formam/compõem a realidade social.

3.2 AS IMPLICAÇÕES DESSA TEORIA PARA O PROCESSO DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

Como já apresentado na seção anterior, os estudos de Vigotski centram-se nas duas faces que constituem o ser humano em relação dialética: a natural (biológica) e a sociocultural (processos históricos), as quais se colocam em relação dialética, envolvendo os planos filogenéticos, sociogenéticos e ontogenéticos.

Para Dellagnelo e Pedralli (2016, p. 1535)

É na ontogênese que esses processos filogenéticos e histórico-culturais se fundem, marcando o salto qualitativo da atividade mental humana, a qual se caracteriza por funções mentais superiores dialeticamente construídas e alicerçadas em funções elementares. Isso implica dizer que a mente humana resulta da interação de processos genéticos e culturais; ou seja, a cognição humana tem sua origem na integração entre mecanismos biológicos e histórico-culturais.

Acrescentam as autoras que

O determinismo biológico ou o determinismo cultural, portanto, não encontram sustentação na teoria histórico-cultural, sobretudo sob a égide do pensamento vygotskiano. Assim, não há qualquer aspecto natural capaz de legitimar uma diferenciação, um ranqueamento, uma hierarquização entre a capacidade humana das pessoas. Não é, assim, a ‘natureza’ do homem que lhe impõe limitações ou capacidades. O que o forma é o contexto histórico, cultural e social do qual faz parte (DELLAGNELO; PEDRALLI, 2016, p. 1535).

Diante do exposto, é possível perceber que o potencial humano não tem limites dos pontos de vista natural e cultural, podendo o sujeito transcender-se culturalmente. Ademais, sob esta lógica, Dellagnelo e Pedralli (2016, p. 1537) evidenciam a

[...] discussão do potencial humano ilimitado e do potencial da educação para o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse sentido, retomamos um pressuposto central ao pensamento vygotskiano, qual seja a compreensão de que a gênese do desenvolvimento humano está nos processos interpsicológicos – os quais acontecem por meio da interação com o outro, mediada pela linguagem – que, de modo gradual e não linear, tornam-se intrapsicológicos.

Isso posto, sabemos que é na escola que os conceitos cotidianos e científicos se concretizam por meio da interação entre professor e aluno, também no que tange à educação em linguagem.

A partir da teoria de Vigotski (1896-1934) entende-se que a autorregulação esteja alinhada a processos cerebrais subordinada ao psicológico e ao contexto sociocultural em que o ser humano vive (OLIVEIRA, 2001). Em outras palavras, Bronson (2000 *apud* FREIRE 2017, p. 13) apresenta que

A autorregulação é um construto que se refere assim à forma como os indivíduos controlam e direcionam as suas próprias ações, existindo um relativo consenso na literatura de que ela envolve o estabelecimento de metas e objetivos, de planejamento e uso de estratégias cognitivas, de monitoramento dos comportamentos e de avaliação das direções que foram tomadas com vistas à realização das metas escolhidas.

No entanto, ainda percebemos algumas dificuldades ou resistência dos professores em relação ao desafio de planejar e lecionar a partir da perspectiva histórico-cultural, visando à educação em linguagem, ou porque os professores desconhecem esta teoria ou porque optam por trabalhar fundamentados em teorias distintas. Para Catoia Dias (2013, p. 19) toda prática pedagógica é desenvolvida de acordo com as concepções que os docentes sustentam e que divergem segundo suas formações profissionais. Além disso, pode ser que ainda existam resquícios das décadas de 1950/60, em que

[...] antigas seletas e gramáticas escolares foram aglutinadas em um único livro, o livro didático, que passou a incorporar, além dos textos para leitura e dos conteúdos gramaticais, exercícios de vocabulário, de interpretação e de gramática. A partir dessa época transferiu-se, em boa medida, ao autor do livro didático a responsabilidade por preparar aulas, exercícios e avaliações; ou seja, pela elaboração didática da disciplina, processo que trouxe consequências ao fazer docente, implicando perda progressiva da capacidade do professor de elaborar as aulas de sua disciplina, ação que deveria se constituir como central da formação e da função docentes (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 59).

Nesse sentido, Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016, p. 1595) defendem que

[...] lidar com a dimensão conceitual da educação em linguagem na e para a intersubjetividade requer processos de pesquisa e de formação docente que, a nosso ver, enfrentam os seguintes desafios: (i) desnudar abordagens taxionômicas/normativistas travestidas de práticas sociais; (ii) agudizar a reflexão acerca da objetificação dos gêneros do discurso, em seus contornos de referendun nacional; (iii) problematizar proposta de ‘levar a ciência Linguística para a escola’ – esta última retoma a dimensão conceitual da educação em linguagem, mas o faz a serviço de uma abordagem lexical/sentencial; (iv) reaver o espaço da apropriação conceitual em lócus que a tem apagado completamente, como mostra Giacomini (2013). Trata-se de uma agenda complexa, de contornos desafiadores[,] e que se prospecta como necessária para quem prima por bases epistêmicas no tratamento da educação.

Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016, p. 1596) acrescentam que

[...] parece amplamente colocado que a objetificação dos gêneros do discurso instaura incoerência epistemológica com os fundamentos desses mesmos gêneros, tanto quanto nos parece amplamente consensuado que o normativismo e a gramática taxionômica são percursos dos quais já deveríamos ter declinado há quase quatro décadas – embora esse ‘declínio’ pareça ser ainda hoje apenas um vir a ser escamoteado, o que não raro inclui os livros didáticos.

Ainda, as mesmas autoras afirmam que

[...] ‘levar ciência para a escola’ converge com configurações das elites escolarizadas, para as quais as aulas de Língua Portuguesa podem ter contornos prevalentemente enciclopédicos, porque a ambientação social da qual os estudantes dessas elites são oriundos tende a já os ter provido da autorregulação da conduta na e para a intersubjetividade, prescindindo-se da escola para tal – ainda que essa não seja uma generalização possível, mas uma inferência prevalente (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016, p. 1596).

Sendo assim, é possível identificar convergência entre a crítica dessas autoras (2016, p. 1596) e a tese que se erige de posicionamento crítico de Britto (2003, p. 50),

A maneira de garantir a melhoria das condições e da qualidade da educação é elaborar um currículo diversificado e participativo [...], considerando-se a realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o conhecimento que resulta da vida vivida.

Tal convergência parece depreensível também quando Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016, p. 1596) constatam que “Parece, pois, que há muito a fazer em pesquisas e estudos que se queiram de filiação histórica e cultural em se tratando da educação em linguagem e sobretudo para aqueles que não abrem mão da inquietude com a fragilidade socioeconômica de inúmeros espaços sociais neste país.”

Nesse sentido, Britto (2003, p. 15) contribui com a definição da agenda a ser assumida na/pela Educação Linguística quando afirma que “[...] ao propor um estudo de natureza mais específica ou uma proposta de intervenção circunstancial no processo pedagógico, devemos ter clareza de que ele deve estar articulado a uma ação maior que é de natureza política.”

Além disso, Britto (1997, p. 14, grifos do autor) acrescenta que

O ensino de língua, inclusive no que diz respeito à reflexão metalinguística e aos conhecimentos da língua enquanto fenômeno, não se confunde com a apresentação formal de uma teoria gramatical nem se limita ao nível da frase; e, considerando equivocada e ideológica a associação entre norma culta e escrita e inexistência de uma modalidade unificadora das variedades faladas do português, não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

Nesse sentido, percebemos um embate entre alguns pesquisadores conservadores, os quais concebem o ensino de língua como uma polidez e regras de etiqueta que o indivíduo deve adquirir. Britto (2003, p. 21) contrapõe-se a essa tese destacando que

[...] o ensino de língua padrão implica, além da apresentação de uma modalidade linguística, a inculcação de modelos de comportamento e de valores, os quais reproduzem um modelo de sociedade. Estes valores funcionam como medida de cidadania e de julgamento do que são ou podem ser as pessoas, donde resultam as constantes ações preconceituosas contra aqueles que, por um motivo ou outro, não se comportam conforme o modelo.

Nesta pesquisa, sugerimos que o ensino de linguagem seja aportado na perspectiva histórico-cultural e, para isso, é importante que o trabalho do professor, desde a sua prévia-ideação, seja direcionado a avultar o conhecimento linguístico do indivíduo no processo mesmo de ampliação de repertório cultural, não como um fim em si mesmo, como concebido pela perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, amparado na Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 1983), à qual Britto se contrapõe, mas movido pela compreensão de que apropriação de objetos culturais derivados das experiências humanas historicamente acumuladas é condição para que o sujeito possa, pela remontagem da moldura socioeconômica, cultural e histórica das práticas sociais, posicionar-se criticamente em relação a elas e conscientizar-se de sua relação com o curso da história (com base em HELLER, 2014 [1970]). A apropriação de conceitos relativos à linguagem e de objetos culturais potencialmente enriquecedores da formação humana são, pois, fundamentais, mas não sinônimo da contribuição que a Educação Linguística oferece para a formação humana integral.

Neste sentido, Britto (2012, p. 83-84, grifos do autor) apresenta dois pressupostos

1) *A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, [...].*

2) *A educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-las com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender a viver sua subjetividade.*

Sabemos que a língua está em constante transformação, mudança, movimento. Então como ensiná-la? Britto (2012, p. 85, grifo nosso)

destaca que “A língua **nunca** pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo.”

O autor acrescenta que “[...] o conhecimento de leitura e de escrita não se dissocia dos outros conhecimentos objetivos, em suas diversas formas de produção, manifestação, circulação e apropriação” (BRITTO, 2012 p. 87). Percebemos, aqui, que o autor está sugerindo uma educação comprometida com a compreensão crítica da prática social, em que a ação de ler e escrever não seja finita a cada término de aula de Língua Portuguesa e que a exploração de objetos culturais, pelo professor desse componente curricular, possa contar com contribuições de outras disciplinas que compõem o currículo escolar, sem, contudo, perder a especificidade que marca o ensino escolar em Língua Portuguesa.

Além disso, é de conhecimento que a escrita é uma ação considerada mais complexa, pois, há um julgamento elitizado para o que é aceito como certo ou errado em um texto.

A posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social (BRITTO, 2012, p. 88).

Podemos reafirmar nossa posição citando outro trecho de Britto (2012) no qual destaca que a escrita no tocante ao conhecimento e ao poder não está tão presente nos discursos públicos ou pedagógicos centrados nas teorias das competências. “As competências seriam, se pudessem existir descoladas do conhecimento real e histórico, capacidades abstratas, relativas a um indivíduo flexível, moldável e acomodável às circunstâncias” (BRITTO, 2012, p. 92). Assim sendo, “[...] impera a ideia de uma formação prática voltada para os usos cotidianos, que se afasta de uma educação cuja razão seja a formação independente dos sujeitos” (BRITTO, 2012, p. 89).

Diante do exposto, é fulcral que o professor se posicione epistemologicamente, e, nesta pesquisa, visamos à correlação entre as dimensões biológica e histórico-social na formação do indivíduo, também no que compete à Educação Linguística. Para Britto (2012, p. 93), nesse sentido, “[...] mesmo quando se consideram os referenciais da Linguística

contemporânea, a formação docente mantém-se presa ao dilema normativo, de modo que a questão continua sendo a de como ensinar o certo.” O autor complementa que “[...] a eficiência da gramática do certo e errado não está em manter a unidade linguística nacional nem em contribuir para o uso eficiente das formas linguísticas, mas em criar um padrão que corrobora a ideia de cultura de privilégios” (BRITTO, 2012, p. 94).

Ainda conforme esse autor (2012, p. 94), “A mudança da perspectiva do ensino impõe não sua facilitação, mas a ênfase nos aspectos do conhecimento que transcendem o senso comum e os saberes da vida prática.” Assim, como já mencionado anteriormente, é função da escola fazer com que o aluno vá além dos muros escolares, ou seja, ultrapasse seus conhecimentos derivados do senso comum e compreenda sua relação com o curso da história. Para que esta ação aconteça, importa que se considere no planejamento do trabalho educativo “[...] a atividade da leitura (e da escrita) [que] exige rigor e perseverança, sendo muitas vezes penosa e distinta de atividades lúdicas ou de processamento automático. O estudante deve aprender a encontrar satisfação no exercício intelectual e na ação disciplinada” (BRITTO, 2012, p. 95).

Nessa mesma direção, Saviani (2008, p. 13) destaca que o trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Em outras palavras, há uma dialética entre trabalho, concebido como atividade vital humana, e educação. No entanto, tal concepção pode ser considerada um problema ao fazer a escolha dos conteúdos necessários à formação e ao desenvolvimento do aluno no contexto social de que faz parte, de modo que os métodos e os processos tornarão possíveis o ensino e a assimilação deles. Nesse sentido, o trabalho educativo vai ao encontro de uma educação emancipatória, que visa à autonomia e à liberdade humana, sendo necessária, para isso, uma formação enriquecedora e pautada na conscientização, para o que a educação escolar tem papel fundamental.

Ainda conforme esse autor (2008), tendo em mente que o trabalho educativo esteja engajado com o compromisso de formar as novas gerações, é importante que se conheça a formação do professor e, a partir de um projeto comum, estabeleça-se o coletivo.

Em outras palavras,

Para a escola cumprir sua função, é imprescindível acabar com a pedagogia do gostoso, bem como com o utilitarismo pedagógico e o reducionismo

didático que a acompanham. Há que oferecer aos estudantes, desde as séries iniciais, conteúdos que manifestem realidades e indagações intelectuais que estão além do referencial cotidiano. Não se trata de excluir qualquer forma de conhecimento ou de desprezar a experiência imediata, mas de definir os critérios e as finalidades com que se trabalham em função dos objetivos maiores estabelecidos (BRITTO, 2012, p. 96).

Tomando emprestadas as palavras de Britto (2012), que visibilizam um compartilhamento radical com o Materialismo Histórico e Dialético, ‘a educação escolar precisa ser emancipatória’. Para isso, é necessário um currículo norteado pelos documentos oficiais e pela realidade histórico-social em que o estudante está inserido, trazendo sentido ao aprender dele e transformando-o pelo processo de humanização.

Para que possamos avançar na escola nessa direção, o que inclui o trabalho desenvolvido também na Educação Linguística, cabe voltarmos a avultar a “[...] capacidade de interpretação da realidade [...]; a apreensão de conceitos [...]; a problematização da vida concreta [...]” (BRITTO, 2006, p. 157).

No entanto, Britto (2012) defende que, para o ensino de língua, na educação escolar comprometida com tal perspectiva formativa, há alguns princípios a destacar, quais sejam:

1. há dois conhecimentos distintos referentes à língua:
 - a) o prévio (experiências vivenciadas pelo estudante);
 - b) o reflexivo (conhecimento científico).
2. a escola precisa primar por conteúdos atualizados e corretos cientificamente;
3. o ensino e aprendizagem da língua não deve ser norteado somente em normas gramaticais e no uso. Faz-se necessário que o estudante reflita e indague o porquê da prática ensinada;
4. a escrita e a oralidade são assimétricas, ou seja, uma não é complemento da outra;
5. há variadas formas de escrita, as cotidianas e as consideradas formais, esta última precisa ser ensinada na escola;
6. a literatura é considerada uma arte, portanto, não deve ser ensinada como língua. No entanto, ela precisa ser ensinada como artefato específico de ensino.

Assim, Britto (2003 [1997], p. 59) afirma que “As palavras não são neutras, a língua não é neutra.” Para este autor, as palavras têm sentido

ideológico, logo não são ingênuas, e, sim, manipuladas pelo ser humano. Portanto, é preciso atentar-se para que tipo de cidadão e sociedade a educação e os objetos culturais estão direcionados.

Nesta seção, fica explícito que é função do professor de Língua Portuguesa observar o cotidiano da escola/alunos e oportunizar momentos de aula em que o aluno irá interagir com os objetos culturais e refletir seus usos. Diante disso, o próximo capítulo apresenta a Metodologia utilizada neste trabalho, com destaque para o planejamento na articulação com documentos orientadores da educação.

4. METODOLOGIA: O TRABALHO COM PLANEJAMENTO NA ARTICULAÇÃO COM DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO

Puro engano de inocentes e desprevenidos, o princípio nunca foi a ponta nítida e precisa de uma linha, o princípio é um processo lentíssimo, demorado, que exige tempo e paciência para se perceber em que direcção quer ir, que tenteia o caminho como um cego, o princípio é só o princípio, o que fez vale tanto como nada.

(José Saramago)

O texto que segue consiste na apresentação de algumas reflexões acerca da concepção de currículo ancorado na Teoria Histórico-Cultural e suas reverberações no planejamento de ensino de Língua Portuguesa que será contemplado, ao longo do presente capítulo, do ponto de vista metodológico.

Sendo assim, os documentos norteadores da Educação Básica ancoram a prática de elaboração do planejamento de ensino do professor de Língua Portuguesa para alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Estaduais de Jaraguá do Sul/SC? Se sim, de que forma tal ancoragem se visibiliza? Se não, o que figura em seu lugar?

A partir da delimitação do tema - *o planejamento do ensino de Língua Portuguesa em nonos anos de Escolas Públicas Estaduais de Jaraguá do Sul, pela análise de documentos organizadores da atividade de ensino - currículo escolar, plano de ensino anual de Língua Portuguesa de 2017 e, também, documentos oficiais da Educação Básica (Proposta Curricular de Santa Catarina, 2014)*, iniciamos a projeção da pesquisa e, na sequência, fui conversar com a Gerente de Ensino da GERED¹⁶, do município supracitado, para apresentar o tema de pesquisa e solicitar autorização para pesquisar documentos oficiais das escolas. Prontamente, essa profissional atendeu-me, demonstrando considerar relevante o tema em questão.

Dias depois, recebi por *e-mail* a relação de escolas que trabalham com Ensino Fundamental II, na região. Tratam-se de vinte e nove escolas distribuídas nos municípios de Jaraguá do Sul, Corupá, Schroeder, Guaramirim e Massaranduba. Desse total de escolas, porém, somente nove instituições enviaram os *planos de ensino anuais do nono ano de*

¹⁶ GERED: Gerência Regional de Educação.

Língua Portuguesa e todas de Jaraguá do Sul, sendo um plano destes com data de 2016.

Diante do exposto, este estudo descreve analiticamente as ancoragens do *planejamento de ensino anual do componente Língua Portuguesa para alunos do 9.º ano*, de três escolas da rede pública estadual, de Jaraguá do Sul/SC, elaborados por diferentes professores.

Tendo isso presente, neste capítulo, serão definidos, na primeira seção a tipificação da pesquisa; na segunda seção apresentaremos o corpus da análise destacando a moldura sócio histórica e os objetos da análise em si e, por fim, na terceira das seções descreveremos os procedimentos de análise documental entre o PEA, PPP e a PCSC (2014). Eis o que segue.

4.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo está ancorado nas definições metodológicas de Yin (2015), que apresenta o estudo de caso em esferas sociais específicas, em nosso enfoque, a escolar. Este método abarca o planejamento da pesquisa, o levantamento de dados e a respectiva análise deles.

Para o autor, este método pode incluir tanto estudo de caso único quanto múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Yin (2015, p. 17) divide o método de pesquisa em duas partes de investigação, sendo a primeira o escopo que “[...] investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes”. E a segunda determina as características da investigação que

- enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado;
- conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado;
- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (YIN, 2015, p. 18).

Para um emprego metodológico consequente, o mesmo autor acrescenta que a investigação de um caso isolado ou múltiplo precisa ser bem delimitada, contextualizado em tempo e lugar para que as informações sejam fidedignas. Além disso, o estudo de caso pode ser

intrínseco ou particular (quando busca entender melhor um caso ou múltiplo). Ademais, Yin (2015, p. 9) defende que o pesquisador precisa cuidar com as “incompatibilidades crassas”. Portanto, primeiramente, deve-se definir o tipo de estudos de caso que atingirá o propósito desejado, que, nesta pesquisa, será o estudo de caso descritivo-analítico.

No caso desta pesquisa, volta-se o olhar para compreender melhor um caso em particular, que é a constituição do *plano de ensino anual* de língua materna para *alunos do nono ano do Ensino Fundamental, de escola pública estadual de Jaraguá do Sul, Santa Catarina*. Essa atividade é intrínseca às funções desempenhadas pelos docentes.

Yin (2015) destaca ainda que o estudo de caso pode ser organizado a partir de várias questões de pesquisa, por exemplo: “quem?, o quê?, onde?, quantos?, quando?”. O autor acrescenta que “[...] a primeira e mais importante condição para a diferenciação entre vários métodos de pesquisa é classificar o tipo de questão de pesquisa sendo feito [...]” (2015, p. 11). Esta ação é interessante porque delimita a pesquisa, com isso, evita confusão com casos de ensino, tendo conhecimento das possíveis conclusões generalizadas, além de verificar o nível de esforço e a comparatividade da pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa que se dedica a estudo de casos pode fazê-lo pelo tratamento a casos únicos ou múltiplos. A primeira dessas possibilidades de enfoques diz respeito a esta pesquisa, em que serão analisados três tipos de documentos em articulação - o *Projeto Político e Pedagógico (2017)* das escolas em que atuam os profissionais que disponibilizaram os PEA para esta pesquisa, a *Proposta Curricular de Santa Catarina (2014)* e o *Plano de Ensino Anual (2017) de Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas do município de Jaraguá do Sul/SC* -, assumidos como constituintes de um caso único: as ancoragens dos PEA.

Esse caso receberá tratamento descritivo-analítico tendo como premissas: a identificação de esperadas articulações, de caráter teórico-epistemológico e metodológico, entre o *PEA*, o *currículo escolar* e os *documentos oficiais de ensino*, que embasam este segmento da Educação Básica do município no qual as unidades escolares estão situadas; a explicitação de possíveis fragilidades nessa articulação, subjacentes a esses documentos; e a inferência do modo como apropriação conceitual/de conteúdos é concebida tanto no PEA, quanto no currículo escolar e nos documentos oficiais do Ensino Fundamental Regular Anos Finais. Além disso, assume-se como premissa a discussão das possíveis aproximações e dissociações entre tal tratamento conceitual/de conteúdo em tal documentação pedagógica.

Tomando-se tais dimensões como diretrizes de pesquisa, em consonância com Yin (2015, p. 21), impomos-nos uma agenda coerente com a assertiva de que “Ao fazer uma pesquisa de estudo de caso, você deve trabalhar muito para relatar toda a evidência corretamente. [...]” Por meio deste constructo levamos a termo nossa pesquisa pela análise documental. Vale destacar a compreensão desta forma de estudo como pesquisas que alcançam seus objetivos e respondem sua questão de pesquisa pela análise de materiais, à luz do que ainda não foi explorado, visando acrescentar ou complementar elaborações ao estudo em questão, produzindo conhecimento objetivo por meio de procedimento científico.

Pode ser considerado como documento: materiais escritos (periódicos, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos entre outros), materiais estatísticos, elementos iconográficos. O estudo de caso em tela será levado a termo pela pesquisa documental, a qual envolve análise de três documentos: PEA de três professores, no cotejo com PPP das três unidades escolares nas quais eles atuam e a PCSC (2014).

Além disso, os documentos são classificados, por Yin (2015), em primários, quando elaborado por indivíduos que fizeram parte do processo em estudo, e secundários, que ocorre quando os indivíduos não estavam envolvidos de forma direta no evento estudado.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

No caso deste estudo, segundo categorização desses autores, trabalhamos com dois tipos de documentos: os primeiros dois – PEA e PPP –, primários; e a PCSC, secundário.

4.2 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* DA ANÁLISE: MOLDURA SÓCIO-HISTÓRICA E OBJETOS DA ANÁLISE EM SI

Sabemos que, geralmente, o professor durante o seu curso de graduação aprende como desempenhar funções essenciais à profissão escolhida, tais como ministrar aulas; elaborar atividades pedagógicas

planejadas, propiciando aprendizagens significativas para os alunos; elaborar programa e planos de trabalho (Plano de Ensino Anual e Plano de Aula Diário/Semanal), orientar-se pela Proposta Curricular da Rede Estadual de Ensino, neste caso, de Santa Catarina; respeitar as peculiaridades da Unidade Escolar, integrando-se à ação pedagógica, como co-partícipe na elaboração e execução dela, entre outras.

Diante deste conhecimento prévio de cada docente, apresentamos a proposta de pesquisa à Gerente de Educação do município de Jaraguá do Sul e região, que demonstrou interesse e mencionou desejo para saber o resultado desta pesquisa, demonstrando-se solícita. Assim sendo, entregamos a Declaração da Instituição¹⁷ e, em seguida, o ofício¹⁸ formalizando a solicitação dos PEA (digitalizados e sem identificação do professor que o elaborou) de todas as escolas estaduais, que atendem o Ensino Fundamental (ênfase no nono ano) na região, que são: Jaraguá do Sul, Schroeder, Guaramirim, Massaranduba e Corupá.

Recebemos a listagem das escolas da região, totalizando vinte e nove. Porém, três escolas atendem somente alunos que cursam o Ensino Médio, uma atende a EJA, vinte e uma de Médio e Ensino Fundamental e quatro somente de Ensino Fundamental. Das vinte e nove escolas que oferecem Ensino Fundamental, recebi nove planos de ensino anual, com a justificativa que somente estas escolas encaminharam os planos solicitados.

De posse do *corpus* de pesquisa, realizamos análise preliminar do material com vistas a seleção dele, com a preocupação que a pesquisa ficasse muito extensa e perdesse a qualidade. Tivemos, entretanto, dificuldade em organizar critérios para a exclusão deles. Pensamos, primeiramente, em selecionar por município, mas não foi possível devido à solicitação de não identificação do professor e da escola. Em seguida, eliminamos o PEA com data do ano anterior (2016) e os muito semelhantes. Sendo assim, o campo em que a pesquisa foi realizada são as *três escolas públicas estaduais que possuem Ensino Fundamental, na região de Jaraguá do Sul/SC*. Sendo uma escola localizada no centro da cidade, a segunda escola em um bairro próximo ao centro e inserida em uma comunidade mista entre empresários, microempresários e trabalhadores assalariados e, por fim, a terceira situada em um bairro distante do centro e habitado, em sua maioria, por trabalhadores assalariados.

¹⁷ Anexo 1

¹⁸ Anexo 2

Com o *corpus* de pesquisa em mãos, deparamo-nos com a elaboração do documento PEA e percebemos algumas informações distanciadas dos documentos oficiais. Diante disso, tomaremos como exemplo, o que defende Yin (2004, p. 3): “[...] Sua meta é projetar bons estudos de caso e coletar, apresentar e analisar os dados corretamente. [...]” À luz desse conceito, realizaremos uma análise sistemática e individual dos dados de acordo com o objetivo delimitado para este projeto - descrever analiticamente as ancoragens do *planejamento de ensino anual do componente Língua Portuguesa* para alunos do 9.º ano, de três escolas da Rede Pública Estadual, de Jaraguá do Sul/SC, pela análise deste documento, do *currículo escolar* e das possíveis reverberações da PCSC (2014) nessa documentação pedagógica, aportando-nos, para tal, na articulação entre PCSC (2014), PPP (2017) e PEA (2017). Tal processo descritivo-analítico compreenderá duas dimensões, tomadas separadamente para fins analíticos, mas compreendidas em profunda relação dialética, a saber: (i) dimensão relacionada aos elementos estruturais do PEA; e (ii) dimensão relativa aos elementos conceituais/de conteúdo desse mesmo planejamento.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOCUMENTAL: COTEJO ENTRE PLANO ANUAL, PPP E PCSC (2014)

Inicialmente, constituíram *corpus* de análise três planejamentos de ensino anual - PEA/2017¹⁹ -, identificados por (A), (B) e (C). Tais PEA seriam tomados no cotejo com os PPP/2017²⁰ das escolas, nominados por (A1), (B1), (C1), mantendo-se assim o anonimato das instituições e, conseqüentemente, dos profissionais. Estes documentos foram disponibilizados em PDF e enviados para meu e-mail pessoal, exceto o (C1). A escola alegou que estavam em processo de elaboração devido à mudança de gestor escolar²¹ e que este documento não pode sair da escola, me dispus a analisá-lo na instituição, porém sem êxito. Percebi uma reluta por parte da escola em fornecer o PPP/2017.

Diante desta condição objetiva, optamos por analisar apenas dois PEA e seus respectivos PPP, ou seja, os artefatos (A) e (A1); (B) e (B1), tendo sido o artefato (C) retirado do *corpus* de análise.

¹⁹ Anexos 4 (artefato A), 5 (artefato B) e 6 (artefato C).

²⁰ Anexos 7 (artefato B1) e 8 (artefato C1).

²¹ Optamos por não discutir a correlação que se estabelece entre o novo PPP e a troca de gestor, por tal aspecto afastar-se de nosso enfoque de pesquisa.

Tal documentação pedagógica foi analisada a partir dos elementos estruturais previstos para a composição do PEA, tal qual definem Sacristán (2000) e Ferri (2019): (i) *identificação e organização dos objetivos geral e específico*, (ii) *seleção e organização de procedimentos de ensino ou estratégias/instrumentos*, e (iii) *seleção e organização de procedimentos de avaliação*; e dos elementos conceituais, obedecendo aos conceitos articuladores da área de Linguagens, apresentados na PCSC (2014), a saber: (i) *vida/cultura/história*; (ii) *axiologia/ideologia/ética/estética*; (iii) *semiose/sociointeração/representações de mundo*; (iv) *textualidade e, por fim, (v) forma/função*.

5. “NA TEORIA É LINDO, PORÉM NA PRÁTICA É TOTALMENTE DIFERENTE”

Tenho de escrever. É tão perigoso. Quem tentou sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. (...) as palavras que digo escondem outras – quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.

(Clarice Lispector)

Na busca por realizar uma pesquisa documental que possa auxiliar em novas pesquisas e práticas futuras dos professores do Ensino Fundamental II catarinense, empreendemos um processo descritivo-analítico dos documentos PEA/2017 da rede pública estadual de Jaraguá do Sul e os PPP/2017 das respectivas escolas, além da PCSC/2014.

Estas instâncias proposicionais são reforçadas a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2007 [1978]), que apresenta o estudo do “[...] funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc.” (REGO, 2013, p. 39).

As autoras Dellagnelo e Pedralli (2016, p. 1535) evidenciam que

Na compreensão de Vygotsky, há duas linhas gerais e mutuamente complementares no desenvolvimento humano – uma linha natural biológica e uma linha cultural, esta última resultante de processos históricos. É na ontogênese que esses processos filogenéticos e histórico-culturais se fundem, marcando o salto qualitativo da atividade mental humana, a qual se caracteriza por funções mentais superiores dialeticamente construídas e alicerçadas em funções elementares. Isso implica dizer que a mente humana resulta da interação de processos genéticos e culturais; ou seja, a cognição humana tem sua origem na integração entre mecanismos biológicos e histórico-culturais.

Em outras palavras, Dellagnelo e Pedralli (2016, p. 1535) à luz dessa teoria defendem que o ser humano se constitui pelo “[...] contexto histórico, cultural e social do qual faz parte.”

Partindo dessa premissa, esta análise converge com os conceitos científicos e cotidianos de Vigotski (2007 [1978]), em que o ser humano é reconhecido pela produção e reprodução na/da história, a partir do processo de apropriação e conhecimento dos clássicos e objetivação na realidade social. “[...] mesmo a imitação humana mais mecânica é assimilação ativa. O homem não pode alienar-se de sua natureza de um modo absoluto [...]” (HELLER, 2014 [1970], p. 116).

Diante do estudo destas teorias, apresentamos duas seções. A primeira delas consiste na análise dos elementos estruturais dos dois PEA/2017, do 9.º ano, e, de seus respectivos PPP/2017 da Rede Pública Estadual de Jaraguá do Sul. Já na segunda seção, o esforço é por identificar e discutir como os PEA/2017 denominados de artefatos A e B e os PPP/2017 de A1 e B1 dialogam ou não, com os elementos conceituais defendidos pela PCSC/2014.

5.1 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO PLANO DE ENSINO ANUAL

A PCSC (2014) expressa a defesa de que é “[...] função dos profissionais que atuam na Educação Básica [...] [é] organizar/planejar as atividades orientadoras de ensino de modo que as interações e os processos de mediação cumpram com a função que lhes cabe em meio às sociedades contemporâneas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 34). Desta forma, é fundamental que os PEA, em sua elaboração, considerem a relação expressa na figura apresentada, a seguir.

Figura 3 - Articulação entre PCSC, PPP, Áreas do Conhecimento e AOE

Planejamento articulado das áreas de conhecimento



Nela, a busca é por representar a profunda articulação existente entre documento norteador em nível estadual, Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar, áreas do conhecimento e o trabalho educativo planejado. Em outras palavras, o professor, na ação de planejar o trabalho educativo, necessita cumprir a agenda de articular o documento oficial do estado, denominado de PCSC (2014), o documento oficial da escola em que trabalha (PPP) e as áreas do conhecimento.

A partir deste conhecimento, podemos perceber que os PEA (A) e o (B) se diferem em vários momentos. Primeiramente, diferem-se em sua estrutura: capa e páginas sequenciais em prosa no artefato (A, A1 e B1); enquanto o (B) está na estrutura de quadro informativo. No entanto, esta é uma organização de cada escola ou gerência de ensino, que podem oferecer uma indicação modelar de PEA com a intenção de uniformizar estruturalmente o artefato.

Vasconcellos (2002 [1956], p. 111), sobre essa questão, acrescenta que

Não é possível educar a não ser partindo de certos valores, de uma visão de homem, sociedade e conhecimento. Assim, os objetivos das disciplinas e das aulas devem ter estreita ligação com o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

A elaboração dos objetivos ajuda na elaboração da estratégia da ação, além de servir de critério para se saber em que medida foram alcançados (avaliação). Em educação o estabelecimento de objetivos é essencial para permitir uma postura ativa do sujeito.

Vasconcellos (2002 [1956]) ajuda-nos nessa mirada inicial aos PEA ao destacar que ainda há professores que agem de forma equivocada quando inserem em suas planificações objetivos não reprodutivistas, supondo que esta ação garantirá uma forma dialética de ensinar. Ele acrescenta que “É ingenuidade. Não percebem que a prática é mais do que consciência, vontade” (VASCONCELLOS, 2002 [1956], p. 111). Ademais, o mesmo autor enfatiza que “O professor deverá enfrentar, pela reflexão pessoal e grupal, a freqüente [frequente] dicotomia entre os objetivos expressos na planificação e os objetivos que realmente tem no concreto da sala de aula (simplesmente manter a ‘disciplina’, ‘cumprir o programa’, ‘garantir o emprego’, etc.)” (VASCONCELLOS, 2002 [1956], p. 112).

Diante de tantas diferenças, como analisar tais documentos tendo como fito os objetivos mais adequados para um PEA que focaliza a

educação em linguagem, na perspectiva histórico-cultural? Vasconcellos (2002 [1956], p. 112) contribui afirmando que

‘Ora, posso colocar o que quiser como objetivo...’ poderia dizer alguém. Se formos coerentes com o método dialético, na verdade isto não pode ocorrer. Por quê? Porque os objetivos são resultados de um profundo perscrutar da realidade, de perceber, localizar identificar seus limites e suas possibilidades, tendo em vista desenvolver, explorar, fazer avançar estas últimas. Se pudéssemos escrever ‘qualquer objetivo’, não haveria sentido começar pela análise da realidade. Justamente, analisando a realidade vamos captar suas necessidades e suas possibilidades, saber inclusive os recursos disponíveis ou passíveis de serem conseguidos.

Assim, é axial que o professor perceba como está planejando, para quem e para que tipo de sociedade, pois, segundo os documentos oficiais aqui citados, a busca é por contribuir pelo trabalho educativo com a formação integral do aluno. Além disso, o professor precisa retomar constantemente o PEA. “Sabemos de Escolas onde o projeto é entregue e sequer o professor fica com uma cópia. Algumas escolas, por outro lado, já conseguiram incorporar o Projeto de Ensino ao Diário de Classe, estando presente à mão do professor para consulta, análise e registro” (VASCONCELLOS, 2002 [1956], p. 137). Desta forma, o uso de tecnologias pode ser de grande valia para a agilidade no processo de acesso ao PEA e à desburocratização deste documento.

Analisaremos os artefatos (A) e (B), assim considerados, a partir da estrutura sintetizada por Sacristán (2000) e Ferri (2019), apresentada, na figura 4, a seguir.

Figura 4 - Estrutura básica do PEA



Fonte: adaptação de Sacristán (2000) e Ferri (2019).

Considerada a distinção em relação à organização estrutural dos dois planos em tela, mencionada anteriormente, cabe focalizar a apresentação e a concepção dos objetivos. Aqui, percebemos a ausência de uniformidade quanto aos elementos estruturais considerados mínimos, constantes na Figura 4, o que pode resultar de alinhamento desse documento à dimensão burocrática e não à pedagógica ou, contrariamente, poderia significar a autonomia dos profissionais em realizar tal etapa do trabalho educativo, de tal forma a subverterem as indicações modelares. Nesse sentido, vale destacar que, em nossa compreensão, a estruturação do planejamento contemplando minimamente os elementos indicados por Sacristán (2000) e Ferri (2019) não se trata de um preciosismo formal, mas sim uma condição para que tal documento mantenha sua função no interior da lógica educacional formalizada, a de prévia-ideação de ação intencional e organizada com vista a promover o desenvolvimento humano. Assim concebendo, a ausência dos referidos elementos mínimos nos PEA parece evidenciar, antes, (re)conhecimento frágil do ponto de vista teórico-epistemológico e metodológico do docente sobre a prévia-ideação do trabalho educativo.

Considerando *identificação e organização dos objetivos geral e específico*, Vasconcellos (2002 [1956], p. 111) evidencia que “Existem vários níveis de objetivos que vão desde os da Escola como um todo, até

de um determinado conteúdo, passando pelos da unidade de trabalho, do curso, [da] área ou [da] disciplina.” Tendo presente somente o artefato (A), identifica-se a apresentação de onze objetivos gerais, dando a impressão de incompreensão da especificidade do objetivo geral nos planejamentos em contraste com os específicos. O artefato (B), por sua vez, apresenta objetivos concernentes às habilidades/práticas sociais que se busca desenvolver como resultado do trabalho educativo ao longo de toda a Educação Básica, quando a Educação Linguística é enfatizada, tais como: oralidade; leitura; escritura e análise linguística. Nesse sentido, o documento (A) nada faz constar sobre tais habilidades/práticas sociais.

No que concerne ao elemento estrutural *seleção e organização dos conteúdos/conceitos*, os artefatos (A) e (B) apresentam os conteúdos a serem ministrados, que são divididos por bimestre. Além disso, vale o destaque de que, dentre os conteúdos, em tais documentos, figuram *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952/53]) e alguns elementos gramaticais, sem estabelecimento de relação de pertinência entre eles. Tratam, portanto, com aplanamento as diferenças fundamentais ou, minimamente, as relações conteúdo-contidente entre textos em gêneros do discurso e estratégias linguísticas com as quais tais projetos discursivos são materializados. É inegável que as duas dimensões consistem em aspectos substantivos na formação linguística dos alunos, mas se configuram significativos exatamente na medida em que eles passam a compreender como especificidades/regularidades linguísticas produzem efeitos de sentido distintos em textos materializados em gêneros diferentes e como tal compreensão é fundamental para/na leitura e escritura. Os *gêneros do discurso* definidos e os elementos gramaticais, assim, são arrolados em relação isomórfica no planejamento.

Quanto ao elemento *seleção e organização de procedimentos de ensino ou estratégias/instrumentos* não é contemplada no artefato (A). Por sua vez, o artefato (B) não apresenta metodologia em consonância com o objetivo específico de cada conhecimento (conteúdo) que será ensinado. Conforme mostram os dados, a seguir.

Artefato (A)

2.º BIMESTRE

Texto dissertativo e argumentativo

Exercícios do livro – interpretações

Poesia

Paródia Bullying (entregar)

Reflexão sobre os elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos) relacionados ao texto.

Artigo de opinião
Orações subordinadas substantivas
Pronomes relativos
Figuras de sintaxe

Artefato (B)

	<i>BIMESTRE 2º</i>
<p>Gêneros textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O conto</i> • <i>O conto – tempo e espaço</i> 	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Perceber as características peculiares do gênero conto.</i> • <i>Perceber a função social do conto.</i> • <i>Compreender no gênero estudado a característica tempo e espaço na produção de texto;</i> • <i>Produzir contos respeitando as características pertinentes ao gênero.</i>
<p>Análise Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Orações subordinadas adverbiais</i> • <i>Período composto por coordenação</i> • <i>Adjetivos pátrios</i> • <i>Figuras de sintaxe</i> 	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Entender a função da oração subordinadas adverbiais na construção do texto;</i> • <i>Compreender o uso das figuras de sintaxe em diversos gêneros textuais;</i> • <i>Entender os adjetivos pátrios;</i> • <i>Ter compreensão do uso das conjunções nos períodos compostos.</i>
<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relato de leituras</i> • <i>Socialização de trabalhos</i> 	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relatar livros e textos lidos para a turma da sala de aula;</i> • <i>Socializar trabalhos de leitura ao grande grupo, utilizando postura, domínio do conteúdo e da língua padrão.</i>

Para Vasconcellos (2002 [1956], p. 147), “A Metodologia refere-se à condução do processo didático, às experiências de ensino-aprendizagem, a como será trabalhado cada item do programa. [...] superando a improvisação empírica.” Ainda, acrescenta o autor (2002 [1956], p. 147) que “De acordo com a teoria do conhecimento que fundamenta o trabalho do professor, alguns elementos metodológicos podem constituir uma espécie de roteiro de aula.”

Na sequência, observa-se que todos os artefatos apresentam um campo destinado à descrição da forma de *seleção e organização de procedimentos de avaliação* que será aplicada. Em ambos os artefatos (A) e (B), no entanto, tal registro se dá de forma genérica, sem especificar

como os objetivos destacados serão avaliados. Conforme podemos visualizar nos exemplos, a seguir.

Artefato (A)

As avaliações dos alunos serão por meio de:

- *Dinâmica de pequenos grupos;*
- *Declamação;*
- *Debate;*
- *Exercícios em sala;*
- *Leitura;*
- *Seminários;*
- *Apresentação de livros;*
- *Avaliação de escrita individual e em dupla;*
- *Avaliação oral;*
- *Trabalho de pesquisa;*
- *Relatórios (filme);*
- *Produção de texto;*
- *Paper;*
- *Correção de cadernos;*
- *Apresentação oral de trabalhos;*
- *Dramatização;*
- *Provas;*
- *Recuperação Paralela (cada trabalho ou prova feito em sala de aula).*

Artefato (B)

- *Atividades avaliativas e trabalhos;*
- *Exercícios, provas individuais, em dupla ou com consulta;*
- *Produção de texto conforme gênero textual em estudo;*
- *Análise de textos;*
- *Exercícios realizados em sala de aula e em casa.*
- *Trabalhos de leitura referente ao livro lido durante um determinado período; (poderá ser quinzenal ou mensal conforme orientações a serem passadas para o aluno)*
- *Recuperação paralela durante o bimestre do ano letivo para os alunos que não atingirem a média (conforme Resolução 040 – SC)*

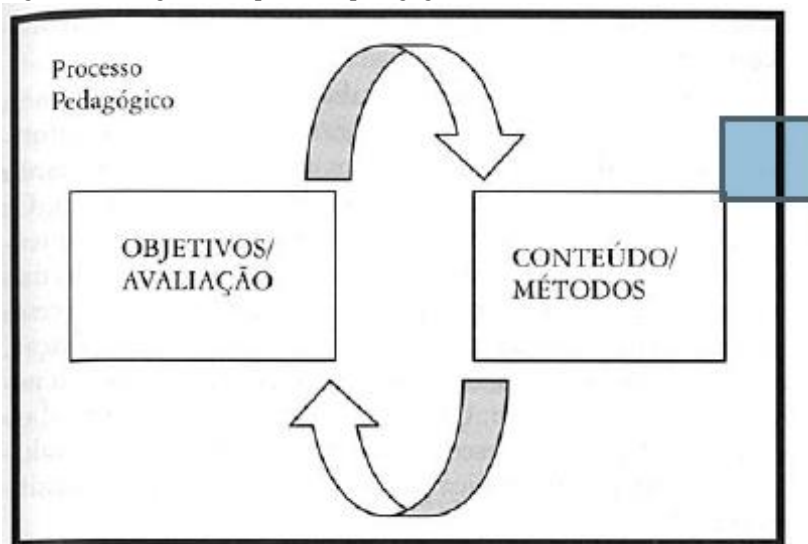
- *Trabalhos/provas avaliativas para os alunos faltosos durante o ano letivo com o intuito de recuperar as faltas e trabalhos não realizados, conforme Resolução 040 – SC.*
- *Caderno com todos os conteúdos passados e atividades feitas conforme orientação.*

Freitas et al. (2009, p. 15) defendem que

[...] São os objetivos que dão base para a construção da avaliação. Os conteúdos e o nível de domínio destes projetados pelos objetivos permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação. Na verdade, os objetivos e a avaliação orientam todo o processo que segue.

Diante disso, tem-se a explicação do mesmo autor, demonstrada na figura, a seguir.

Figura 5 - Categorias do processo pedagógico



Fonte: Freitas et al. (2009, p. 15).

Tal figura, para Freitas et al. (2009, p. 15), destaca que “[...] a avaliação não figura ao final, mas está justaposta aos próprios objetivos, formando um par dialético entre eles”.

Sendo assim, sabe-se que é necessária a descrição de como a avaliação será realizada, ou seja, “Explicitação de como este trabalho será avaliado (*que necessidades* - como vai indo): que estratégias o professor pode estar utilizando em sala de aula para acompanhar o processo de desenvolvimento e de construção de conhecimento do aluno.” (VASCONCELLOS 2002 [1956], p. 150, grifo do autor). Acrescenta o autor que “A partir da avaliação feita [,] tem-se elementos para **replanejar** o trabalho.” (VASCONCELLOS, 2002 [1956], p. 150, grifo do autor). É importante destacar que a avaliação também deve estar em consonância com as concepções teórico-filosóficas que fundamentam o trabalho do professor; não se trata, portanto, de um elemento que contempla um instrumento pontual, como a tradicional prova, por exemplo.

No que se refere aos PPP, temos no (A1) a orientação de que “Devem constar os conteúdos mínimos sugeridos pelo Estado e acordados entre os professores da área por bimestre. [...] Incluir Projeto de Educação Alimentar e Lei de Combate ao Bullying, n.º 13.185/2015. Contemplar viagem de estudos e diversidade (e acordo com a Proposta Curricular).” No entanto, não há informação de quais são os conteúdos sugeridos pelo Estado e tão pouco a lista de conteúdos acordados pelos professores. Estes acordos aparecem parcialmente descritos no artefato (A).

Diante de que os conteúdos mínimos nem mesmo são apresentados e, por outro lado, figura uma relação de temáticas que precisam receber tratamento, parece que o extracurricular ganha o espaço de nuclear. Concordamos com Saviani (2015, p. 288-289) quando defende que

[...] tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência [consequências], para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a semana santa, depois, a semana das mães, as festas juninas, a semana do

soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, etc., semana da asa... e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Acrescenta o mesmo autor que

É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese alguma prejudicá-las ou substituí-las. Das considerações feitas, resulta importante manter a diferenciação entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário (SAVIANI, 2015, p. 289).

Para Saviani esta discussão ainda se estende para outras situações que ocorrem na escola, como

[...] em nome desse conceito ampliado de currículo a escola se tornou um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais, etc.) e uma nova inversão se opera. De agência destinada a atender o interesse da população em ter acesso ao saber sistematizado, a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E se neutraliza, mais uma vez, agora por um outro caminho, o seu papel no processo de democratização” (SAVIANI, 2015, p. 289).

Além disso, Saviani (2015) alerta para o cuidado em elaborar propostas pedagógicas as quais supostamente já superamos, como a pedagogia tradicional e a nova, por exemplo. Especificamente sobre a tendência escolanovista, assim ressalva com relação à preocupação de muitos profissionais: “[...] E onde fica a criatividade, a iniciativa dos alunos, o ensino ativo? Tal objeção é inevitável àqueles educadores que foram de algum modo influenciados pelo movimento da Escola Nova” (SAVIANI, 2015, p. 289).

Já em (B1) registra-se a seguinte orientação “Os conteúdos curriculares [...] do Ensino fundamental da Unidade Escolar estão de acordo com a Proposta Curricular de SC e Documento de ‘Orientação curricular com foco no que ensinar: Conceitos e conteúdos para a Educação Básica (Documento Preliminar)’, de setembro de 2011.” Porém, contudo, não traz informação de quais são os conteúdos sugeridos pela PCSC, de que ano é esta Proposta Curricular e tão pouco a lista de conteúdos sugeridos na Orientação Curricular com foco no que ensinar. Também, inferimos que esta listagem seja a mesma descrita no artefato (B)²².

Assim, percebemos que tanto os PEA quanto os PPP possuem estrutura similar. Os documentos apresentam uma lista de conteúdos a serem supostamente ensinados, estrutura que é muito semelhante aos sumários de livros didáticos e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018). Além disso, as orientações da PCSC (2014) não aparecem.

No que se refere *ao conhecimento da realidade/diagnóstico da escola/aluno*, tanto o artefato (A) quanto o (B) não apresentam indícios de que o professor tem conhecimento da realidade dos alunos, ou por outra, pelo menos, que consideram tal questão relevante para a estruturação do planejamento, pois não há qualquer remissão a tal informação nos PEA analisados até o momento apenas estruturalmente. O que podemos supor é que estes profissionais, em algum momento antes do planejamento, já tenham se deparado com os PPP de suas escolas, mas que ao menos em nível estrutural informações concernentes a ele não foram diretamente transplantadas aos PEA. Não há, ainda, remissão a diagnósticos realizados pelo professor ou dados de avaliações de larga escala ou, ainda, indicações derivadas de discussões coletivas realizadas no âmbito das UE acerca delas nos planejamentos em foco.

Nesse sentido, Ferri (2019, p. 5, grifo no original) defende que “É indispensável, ao ato de planejar, o **conhecimento da realidade**, o qual, na situação em questão, envolve o conhecimento da escola, da

²² O dado será apresentado mais no final da seção com análise mais aprofundada.

comunidade, do Projeto Político Pedagógico da escola, do perfil dos alunos e do próprio professor.”

Vigotski (2007 [1978], p. 95) destaca, reforçando tal defesa, que “Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança.” Diante disso, uma forma primeira de conhecer os indivíduos aos quais o trabalho educativo será endereçado é por meio do conhecimento da realidade do aluno e/ou de diagnósticos que permitam identificar, ainda que de forma insipiente, a *zona de desenvolvimento real* (ZDR) dos sujeitos aos quais o trabalho educativo prévia-ideado se destina, mesmo que tal identificação se dê preliminarmente por instrumentos aplicados na forma de larga escala ou institucional (FREITAS et al., 2004).

Rego (2013, p. 42-43) apresenta que, para o autor bielorrusso, “[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios que se constituem nas ‘ferramentas auxiliares’ da atividade humana. A capacidade de criar estas ‘ferramentas’ é exclusiva da espécie humana.” Assim sendo, é importante que o professor utilize-se dessa documentação pedagógica – sua ferramenta inicial do trabalho educativo – e faça com que as informações e concepções nela materializadas sejam atinentes à função social que a caracteriza, o que permitirá que o aluno consiga se apropriar do conhecimento científico e com isso o trabalho imaterial que resulta da atividade principal do professor em coocorrência com a atividade principal do aluno se efetive – a formação humana (com base em MOURA et al., 2010).

O artefato (B1) apresenta a seguinte descrição da realidade em que a escola está inserida, denominada de *Diagnóstico da escola - Dimensão socioeconômica*:

A Escola de Educação Básica XXX²³ é uma instituição de credibilidade na comunidade que está inserida, pois consegue implementar uma proposta dinâmica de trabalho coletivo, possibilitando, dessa forma, que seus alunos alcancem a emancipação política e intelectual, a fim de tornarem-se cidadãos críticos, capazes de resolverem problemas e enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea. As famílias apresentam a realidade característica

²³ Ocultamos o nome da escola para preservar a face da instituição, de acordo com as definições do comitê de ética.

de uma comunidade de classe média e média baixa que buscam na escola subsídios para competirem no mercado de trabalho. As manifestações culturais mais presentes são de caráter religiosos. Aproximadamente 20% das famílias são imigrantes de outras cidades e/ou estados, que vêm em busca de melhores condições de vida, visto que a região oferece várias oportunidades de emprego. A maioria dos pais são trabalhadores de indústrias, e salvo algumas exceções, em sua maioria possuem Ensino Médio.

Já o artefato A1 apresenta a denominação de *Diagnóstico Local*, conforme mostra o quadro, a seguir.

Quadro 1 - Diagnóstico local

<i>5º Ano - Ensino Fundamental Séries Iniciais: 01 turma.</i>
<i>6º Ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano - Ensino Fundamental Séries Finais: 06 turmas.</i>
<i>Ensino Médio – Regular: 11 turmas.</i>
<i>Ensino Médio – Técnico: 01 turma.</i>
<i>Total: 19 turmas.</i>

Fonte: elaborado pela instituição de ensino (2017).

Ferri (2019, p. 7) explica que

Ao planejar o ensino, é preciso ter algumas informações a respeito de ‘com quem’ vai trabalhar; ‘onde’ vai trabalhar e qual o espaço e os recursos disponíveis para este trabalho. Enfim, o professor precisa fazer um ‘diagnóstico’ de todas as variáveis que poderão contribuir ou prejudicar seu trabalho com os alunos. Este processo de contextualização ocorre mais intensamente no início do período letivo e vai adquirindo consistência no decorrer do ano. O conhecimento da realidade em que atua/atuará subsidia a seleção dos conteúdos e a elaboração dos objetivos da aprendizagem.

Diante do exposto, é depreensível que as escolas têm concepções diferentes do que é diagnóstico ou conhecimento da realidade do aluno ou, por um possível esquecimento, o artefato B1 não apresenta esta referência. Quando presentes, como é o caso do artefato A1, parecem

descomprometidas com a função social à qual este elemento se destina no planejamento. Eis uma dificuldade adicional tanto para a definição de objetivos quanto para a definição de estratégias/instrumentos para a avaliação de seu alcance. Isso porque, parece pouco provável que sem conhecer minimamente a realidade na qual e para a qual o professor planejará sua ação, ele possa identificar apropriação como resultado de seu trabalho imaterial.

Na sequência, à luz do elemento *identificação e organização dos objetivos geral e específico*, vale precisar que o primeiro é o que se espera que a turma aprenda até o término daquela disciplina ou série; já o segundo é o resultado de aprendizagem a curto prazo, por exemplo, ao término de uma atividade de ensino, além de “[...] contemplar a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes no aluno” (FERRI, 2019, p. 8). Desta forma, para que os objetivos sejam elaborados de forma coerente e clara, fazem-se as perguntas: por que e para que estou incluindo este conteúdo e esta atividade de ensino? Minha disciplina está planejada para mediar a aprendizagem dos alunos?

Em consonância com tal compreensão, Ferri (2019, p. 8, grifos da autora) apresenta que

O planejamento deverá orientar-se para a aprendizagem do aluno, porque o professor já aprendeu o que irá ensinar. O seu pensamento, nesta hora, deverá estar voltado para o aluno, para a sua aprendizagem. Então, **os objetivos referem-se a aprendizagens que o aluno deverá realizar e não a atividades do professor ou as atividades que serão propostas aos alunos.**

Em outras palavras, “Os objetivos são formulações que derivam das intenções. [...] Devem incluir as seguintes capacidades humanas: cognitivas, afetivas, psicomotoras, de relações interpessoais e de inserção social. [...] representam os efeitos esperados pelos professores e alunos” (VEIGA, 2008, p. 276).

Assim, nos dados, a seguir, é possível identificar que os PEA não apresentam o objetivo geral em consonância com as orientações já mencionadas anteriormente nesta pesquisa. Tal identificação, é concebida por nós como distanciamento da dimensão pedagógica que justifica a própria existência de tal documento e, por consequência, do que para Ferri (2009, p. 8), seria fundamental: “Cada objetivo deve ser formulado de tal modo que o conjunto deles expresse os objetivos gerais da disciplina,

como também os objetivos educacionais mais amplos e o perfil definidos no Projeto Político Pedagógico.”

Como mencionado anteriormente, o artefato (A) apresenta onze objetivos gerais e nenhum específico.

- *Possibilitar aos alunos a aquisição progressiva da competência em relação à linguagem, desenvolvendo as habilidades da fala, audição e escrita, através da seleção de conteúdos com base no eixo ação/reflexão/ação, para que possam exercer sua cidadania de maneira crítica, responsável e construtiva.*
- *Oportunizar atividades, visando o uso adequado da Língua Portuguesa, garantindo não só o domínio dos códigos linguísticos, mas também articulação entre a teoria e a prática.*
- *Ampliar a capacidade de compreensão de textos em geral, interpretando-os, dramatizando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.*
- *Aprimorar o conhecimento da escrita e da ética, analisando a capacidade de compreensão ativa.*
- *Dar vida aos valores culturais e artísticos através da Sessão Literária, fazendo uso pleno da criatividade e liberdade de comunicação.*
- *Trabalhar a leitura através da literatura, debates e teatros, envolvendo autores e obras.*
- *Fazer leituras de contos, poesias e histórias em geral para adentrar ao mundo mágico das palavras, e assim, desenvolver a criatividade de cada um, dando vida, ritmo e entonação.*
- *Introduzir a gramática dentro do contexto, facilitando a compreensão e interpretação dos conteúdos trabalhados.*
- *Proporcionar os alunos a valorizar o uso da literatura como instrumento no combate a preconceitos e discriminação e possibilitar os mesmos na ampliação do conhecimento sobre valores, tradições e cosmovisões afro-brasileiras e indígenas.*
- *Proporcionar os alunos a conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia/raça.*

- *Propiciar os alunos respeitarem a diversidade cultural brasileira por meio do reconhecimento das heranças linguísticas africanas e indígenas, dos discursos históricos culturais destes povos e das possibilidades de expressão por meio da oralidade, usando dos códigos linguísticos e seus símbolos reconhecendo as origens étnicas e culturais.*

Já o artefato (B) apresenta dois objetivos gerais da disciplina e, por sua vez, nenhum específico de aprendizagem:

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

- *Possibilitar aos alunos a aquisição progressiva da competência em relação à linguagem, desenvolvendo as habilidades da fala, audição e escrita, através da seleção de conteúdos com base no eixo ação/reflexão/ação, para que possam exercer sua cidadania de maneira crítica, responsável e construtiva.*
- *Conscientizar o aluno da importância do ato de ler, compreender e analisar diversos gêneros textuais. O aluno deverá ser capaz de produzir textos de acordo com as estruturas básicas e apresentá-los por meio da linguagem oral e escrita de forma coesa e coerente. Aprimorar habilidades linguísticas relacionadas à linguagem e identificar as características, obras e autores dos períodos literários.*

OBJETIVOS DAS HABILIDADES

ORALIDADE (fala e audição)

- *Adaptar a sua fala a situação apresentada (formal e informal) fazendo uso de linguagem não verbal quando necessário.*
- *Expressar opiniões de forma coerente e argumentativa, ouvindo e respeitando a dos outros.*
- *Valorize e respeite as variações linguísticas que caracterizam as diferentes comunidades usuárias da língua portuguesa.*
- *Adquirir através do estudo dos períodos literários a autonomia para a escolha de títulos para a leitura.*
- *Produzir textos críticos, argumentativos e com embasamento teórico.*

- *Aplicar adequadamente a gramática na produção textual.*
- *Perceber o uso dos diferentes gêneros discursivos a fim de elaborar textos com diferentes estruturas.*

LEITURA:

- *Experimentar, diferenciar e compreender a leitura em suas diferentes dimensões (o dever, a necessidade e o prazer de ler).*
- *Aprender o conteúdo lido, seja de textos ou livros.*
- *Interpretar a sua leitura, utilizando de antecipações, inferências e pesquisas*

ESCRITAS:

- *Redigir textos, estruturando-os de maneira a assegurar coerência e coesão, respeitando as convenções do código de escrita e as características de cada gênero.*
- *Avaliar o próprio texto, percebendo as intervenções que se fazem necessárias, refazendo-o.*
- *Compreender as exigências de composição e estilo que o gênero discursivo requer.*

ANÁLISE LINGUÍSTICA:

- *Apropriar-se dos conhecimentos linguísticos relevantes para o uso adequado da língua nas modalidades oral e escrita.*
- *Analisar textos, compreendendo o uso do material linguístico adequado ao gênero.*

Diante do exposto, Ferri (2019, p. 8) defende que os objetivos de aprendizagem

[...] representam a expectativa de desempenho e as operações cognitivas que serão mobilizadas na relação com o conhecimento (aprimoramento/ aprofundamento de um objeto de conhecimento específico; coerência e riqueza argumentativa; clareza na leitura de mundo; possibilidade de intervenção) dos alunos ao final do processo de ensino. São “produtos” da reflexão sobre a realidade do educando quanto às suas necessidades e possibilidades, bem como das exigências sócio-culturais [socioculturais] (mercado de trabalho, entre outras) da sociedade globalizada.

É nodal que os objetivos sejam elaborados em linguagem clara, ou seja, sem ambiguidade e/ou alguma forma que possa oferecer mais de uma interpretação, além deles indicarem os níveis de complexidade da vida escolar do aluno. Para Freitas et al. (2009), o que se converte em objetivos são as relações cognitivas e os conhecimentos necessários para reposicionamento do sujeito, os quais precisam poder ser avaliados como alcançados ou não ao final do trabalho educativo desencadeado pelo planejamento. Se forem amplos demais a ponto de não poderem ser avaliados ao final da ação ou se denotarem o alcance de aspectos comportamentais estritamente, no sentido de serem atividades externas e não comportamentos cognitivos, podem não ser de fato objetivos, de ensino, como no documento em causa, ou de aprendizagem.

Assim, como já dito, este elemento do PEA expressa o compromisso docente com os níveis de aprendizagens: “[...] **cognitivo** - referente aos conhecimentos e habilidades intelectuais; **atitudinal** - referente ao desenvolvimento de atitudes e valores; **procedimental** - referente ao desenvolvimento de habilidades práticas” (FERRI, 2019, p. 9, grifos no original).

Já com relação ao elemento *seleção e organização de conteúdos/conceitos*, é realizada a partir da necessidade da comunidade escolar para que o trabalho educativo em desenvolvimento se associe verdadeiramente ao ideal formativo pautado pela integralidade humana. “O conteúdo é um dos elementos estruturadores da organização didática da aula. É também elemento-chave para concretizar as intenções educativas” (VEIGA, 2008, p. 277) e o professor precisa fazer esta seleção visando à formação integral do aluno. Sendo assim, “O conteúdo relaciona-se com os objetivos, uma vez que é elemento adequado para as capacidades do aluno” (VEIGA, 2008, p. 277).

Nesse sentido, Veiga apresenta algumas características da constituição dos conteúdos:

- representam uma seleção relevante e significativa dos saberes culturais de uma sociedade;
- são saberes organizados historicamente, em áreas de conhecimento que se desdobram em disciplinas, núcleos temáticos, eixos básicos, blocos curriculares, entre outras formas de agrupamento [...] Na aula transcorre a história dos povos, das ciências, das artes;
- devem ser adequados às características cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais dos

alunos, assim como a suas necessidades educativas e culturais;

- não representam um fim em si mesmos, mas são veículos para o desenvolvimento das capacidades (VEIGA, 2008, p. 277).

Esta concepção faz com que o professor, juntamente com seus pares, selecione os conteúdos a serem ministrados em cada série/ano, ou seja, em cada etapa escolar. A este profissional, “[...] como membro da equipe de instituição educativa, compete a complexa tarefa de selecionar, sequenciar [sequenciar], temporizar e organizar os conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer da aula” (VEIGA, 2008, p. 277).

Saviani (2015) destaca duas habilidades centrais na formação do professor: identificar os conhecimentos que precisam ser ensino em razão de seu potencial enriquecedor da formação humana e os meios mais adequados para garantir a aprendizagem deles. Diante disso, retomo a reflexão: é possível que a formação de professores não dê atenção devida a esse momento central para o desempenho da atividade principal do professor, o ensino.

Além disso, Saviani (2015, p. 292) defende que há necessidade de adquirir um hábito de estudo e, para isso, o sequenciamento das ações didáticas é objeto central. Em outros termos:

[...] é preciso insistência e persistência; faz-se mister repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável. [...] Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta a reversão. Conseqüentemente [Conseqüentemente], se é possível supor, na escola básica, que a identificação e reconhecimento dos mecanismos elementares possa se dar no primeiro ano, a fixação desses mecanismos supõe uma continuidade que se estende por pelo menos mais três anos.

Podemos perceber que no artefato (A) há uma lista de conteúdos, que são em verdade gêneros do discurso, prevalentemente da *esfera jornalística*. Supomos que o professor tem a intenção de ensinar a

configuração composicional desses gêneros, pois não faz nenhuma outra menção a conteúdos linguísticos que podem desdobrar-se desses gêneros.

1.º BIMESTRE

Conceitos – Conteúdos

Reportagem

Debate

Gêneros textuais: conto/crônica, poema (entregue) Dengue

Notícias jornalística

Entrevista- (relatar)

Crítica jornalística

Textos diversos

Diante deste exemplo, à luz dos documentos estaduais, os gêneros podem ter assumido *status* de conteúdos escolares. Este é o perigo da objetificação dos gêneros discursivos, como apresenta Geraldi (2010). Excluir a *gramática* da sala de aula implica colocar algo em seu lugar. Em virtude de a Academia empreender discussões sobre ao ensino de Língua Portuguesa, tanto quanto em razão de ter proposto novo traçado por meio de novas concepções de *língua*, de *sujeito*, de *ensino*, entre outras, bem como ter facultado uma compreensão de unidade de ensino como sendo o *texto* que se materializa em *gêneros do discurso*, parece que se criou o entendimento de que o objeto a ser ensinado nas salas de aula deva ser, então, os *gêneros*. Geraldi (2010) explica que, nesse processo, a relação entre *gêneros* e *atividades sociais*, assim como a distinção entre *gêneros primários* e *secundários* deixa de ser tomada sob um ponto de vista processual em favor de sua dimensão fundamentalmente *ontológica*: “Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas [...] Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual”.

Ademais, Geraldi (2010) defende que na escola tanto professor quanto aluno são aprendizes, porém em níveis distintos. “[...] A relação entre eles é de mediação, sem que um deles tenha previamente definido a zona de desenvolvimento final – conhecimento fixado e aprendido – já que esta não passa de alavanca para outras explorações possíveis e não previstas” (GERALDI, 2010, p. 78). Sendo assim, o texto tem duas proposições para Geraldi (2010): um que centra “[...] seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia do ponto de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de

forma diferente a presença do texto na sala de aula” (GERALDI, 2010, p. 78). E o outro centra na aprendizagem,

[...] o que resulta num outro movimento: o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras [contra palavras] possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói uma compreensão. Do ponto de vista da produção textual, não se trata simplesmente de redigir um texto sobre determinado tema, mas de dizer algo a alguém a propósito de um tema. A imaginação se sobrepõe à correção do dizer, ainda que esta possa ser buscada não só no sentido gramatical da expressão (GERALDI, 2010, p. 78).

É visível que os próprios *layouts* dos PEA evidenciam uma inversão em relação à lógica entre os elementos que compõem o planejamento, destacada por Freitas et al. (2009), Libâneo (2004), Ferri (2019), Veiga (2008): os objetivos parecem servir ao que, no planejamento em foco figura como conteúdo, os gêneros textuais par e passo com elementos linguísticos, que incluem desde aspectos relativos à textualização (prevista na PCSC/2014), passando por questões de estruturação sintática (os itens elencados como ‘análise linguística’) e um arrefecimento do que seria o trabalho com ‘oralidade’ concebida sob a lógica dos gêneros como produção de texto oral. Esta análise será mais detalhada no que compete a *relação de conteúdos/conceitos*, foco na próxima seção.

Por sua vez, o artefato (B) apresenta a estrutura, a seguir.

BIMESTRE 1.º

Gêneros textuais	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • a reportagem • o editorial • expressividade no texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar as ideias explícitas e implícitas dos textos estudados. • Perceber as características peculiares dos gêneros estudados. • Perceber a função social destes gêneros; • Produzir textos, respeitando as características pertinentes a cada gênero textual e com expressividade; • Reconhecer nos meios de comunicação os gêneros estudados;

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conhecer diferentes autores, através da leitura de diversos textos e livros disponibilizados no livro didático e na biblioteca escolar.</i>
<p>Análise Linguística</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Orações subordinadas substantivas</i> • <i>O pronome relativo</i> • <i>Plural dos substantivos compostos</i> • <i>Orações subordinadas adjetivas</i> 	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Entender as orações subordinadas substantivas;</i> • <i>Empregar adequadamente o pronome relativo;</i> • <i>Compreender as diferenças na composição dos plurais dos substantivos compostos;</i> • <i>Entender as orações subordinadas adjetivas.</i>
<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Apresentação de livros lidos;</i> • <i>Interpretação oral de textos</i> 	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Perceber as marcas de oralidade nos textos estudados.</i> • <i>Narrar histórias, respeitando os elementos estruturais com sequência lógica dos acontecimentos e articulação das ideias.</i> • <i>Apresentar trabalhos de leitura, socialização o seu entender do livro lido.</i>

No entanto, no documento em tela, parece-nos que o professor pretende que o aluno apreenda os conteúdos de forma mais abrangente, pois temos como pistas os objetivos mostrando a possível intenção de trabalho do professor. Por exemplo, quando o professor coloca como conteúdo ‘A reportagem’, apresenta nos objetivos de forma que parece que haverá uma interação de saberes entre professor e alunos: ler e interpretar as ideias explícitas e implícitas do texto estudado; perceber as características peculiares do gênero estudado; perceber a função social do texto, entre outros. “Os conteúdos são uma concretização dos objetivos, ou seja, são meios para sua consecução. Nesse sentido, é importante considerar o modo como apresentamos aos alunos” (VEIGA, 2008, p. 280).

A autora defende que, ao elaborar uma sequência de conteúdos, precisamos observar estes critérios pedagógicos:

- conexão entre os conteúdos já aprendidos e novos;
- relações mais importantes que se dão entre os conteúdos, para dotá-los de maior sentido e facilitar seu tratamento em aula;
- relações entre o local e o global/universal;
- adequação dos conteúdos às capacidades dos alunos;

- continuidade e coerência entre os conteúdos, seguindo uma progressão cíclica e não-linear;
- unicidade entre teoria e prática;
- definição de eixos de conteúdos que sirvam para sustentar a organização da aula (VEIGA, 2008, p. 279-280).

Diante do exposto, é sabido que é nossa função de professor, tal qual defende Saviani (2015), reconhecer as formas mais adequadas de realizar o nosso trabalho – promover o desenvolvimento humano em favor de uma formação humana integral. Além disso, é fundamental que o profissional se atente à outra dimensão envolvida em nossa atividade principal: definir os elementos culturais mais importantes, no sentido do enriquecimento da formação humana. Assim sendo, a “relação pedagógica entre professor e aluno é mediada pelo conteúdo” (VEIGA, 2008, p. 280).

Na sequência, destacamos o elemento *seleção e organização de procedimentos de ensino ou estratégias/instrumentos*. Nessa direção, Veiga (2008, p. 282) defende que “Todo método²⁴ de ensino propicia atividades para o professor e outras distintas para o aluno”. É nesta fase de elaboração do PEA que o professor precisa propor atividades de diferentes níveis de complexidade e formatos para os alunos, pois, é a partir delas que se concretiza o ensino e a aprendizagem. Os procedimentos de ensino ou estratégias/instrumentos precisam ser diversificados, porém sempre direcionados à aprendizagem dos diferentes alunos que se tem em sala de aula. Assim, Veiga (2008, p. 282) destaca “três enfoques metodológicos: a globalização, a individualização e a socialização. [...] As necessidades individuais e grupais necessitam de métodos didáticos flexíveis, que abarquem uma diversidade de atividades de aprendizagem.”

Ferri (2019, p. 14) alerta que “[...] não se trata de “coleccionar” atividades em pastas, livros didáticos ou outros materiais (tão disponíveis hoje em dia na internet), mas de organizar ações (cognitivas, manuais, emocionais, entre outras) que mobilizem a relação do aluno com o conhecimento e promovam o processo de elaboração conceitual”, ou seja, “[...] será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe

²⁴ Nesta pesquisa, consideramos sinônimos os termos usados por Ferri (2019) ‘procedimentos de ensino ou estratégias’ e a denominação ‘método de ensino’ mencionada em Veiga (2008).

metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar” (LIBÂNEO, 2004, p. 6).

Para que este processo de seleção seja coerente e alcance os objetivos pretendidos, é necessário que o professor se pergunte: “Estas atividades são as mais apropriadas para os meus objetivos? Promovem a aprendizagem do aluno? É adequada aos conteúdos e ao tempo disponível? É apropriada ao nível de compreensão dos alunos? Que tipo de avaliação possibilita ou requer?” (FERRI, 2019, p. 14).

Podemos ver que no artefato (A) houve um descuido na escolha e adequação dos procedimentos de ensino oportunizados aos alunos; apenas, citam-se alguns instrumentos na condição de observação, quase como nota de rodapé, no PEA.

Obs: Trabalhar com: Paródia, Textos (diversos), Música, Filmes, teatro, jogos (Será usado o celular para algumas pesquisas com autorização do professor).

Ferri (2019, p. 14) apresenta que

Em muitos dos formulários adotados como “Plano de Ensino”, existe uma coluna reservada às “estratégias”, “a metodologia” ou “procedimentos de ensino” que se refere à descrição dos meios a serem empregados pelo professor para atingir diretamente os objetivos específicos e, indiretamente, o objetivo geral da disciplina. O termo “meios” designa o conjunto de técnicas, recursos e procedimentos utilizados para promover a aprendizagem do aluno.

No entanto, neste artefato infere-se ausência de critério de seleção para a escolha dos procedimentos de ensino ou um formulário para descrevê-lo com mais detalhes. Já o artefato (B) contempla o procedimento de ensino denominando-o de ‘metodologia’, conforme apresentado a seguir, porém, como é identificável, pouco avança em relação àquele no que compete à precisão.

METODOLOGIA: o ensino de Língua Portuguesa basear-se-á no processo de construção do conhecimento com atividades diversificadas (leitura, escrita, exercícios, utilização da sala de informática) que vêm ao encontro da viabilização do ensino/aprendizagem através da seleção de gêneros textuais que contemplem o processo de produção e compreensão de texto.

- *Aulas dialogadas, expositivas.*
- *Leituras de textos do livro didático e livros emprestados da biblioteca da escola.*
- *Trabalhos desenvolvidos individualmente, em dupla ou em equipe.*
- *Pesquisas.*
- *Filmes/vídeos sobre o assunto em estudo.*

Desta forma, concordamos com Veiga (2008, p. 283) quando destaca que “As técnicas devem ser utilizadas pelo professor de forma consciente e permeadas pela intencionalidade. As técnicas direcionadas para a busca de intencionalidade deixam de dar ênfase exclusiva à ação docente para propiciar a participação do aluno.” Assim, possibilita variadas formas de interação professor e aluno e até aluno e aluno.

E, retomando, o elemento *seleção e organização de procedimentos de avaliação*, importa destacar a importância deste momento da prévia-ideação do trabalho educativo, pois é por meio dele que o professor poderá mensurar o que o aluno conseguiu apreender. Para que esta ação aconteça com qualidade, é nodal ter ciência de que “[...] os processos de aprendizagem se desenvolvem em múltiplas direções e ritmos que não seguem os padrões regulares. As aprendizagens significativas, as atividades como compreensão, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos” (VEIGA, 2008, p. 286)

Sendo assim, o professor precisa selecionar os instrumentos avaliativos de forma que consiga contemplar os alunos em sua maioria. Porém, eles precisam estar ancorados nos “[...] objetivos explícitos de ensino; sejam planejados com antecedência; contenham instruções claras; estejam pautados em critérios de avaliação” (FERRI, 2019, p. 15).

Ferri (2019, p. 15) apresenta que

A diversificação dos procedimentos e instrumentos de avaliação poderá garantir fidedignidade no momento do *feedback* [...] O importante é que a avaliação forneça dados que sejam necessários e oportunos aos alunos para que estes desenvolvam sua aprendizagem e aos professores para que qualifiquem suas formas de ensinar.

Como último item a ser analisado nesta seção destinada ao enfoque nos elementos estruturais, o conteúdo atinente a tal elemento presente no artefato (A) é apresentado a seguir.

Avaliação

O que se no processo avaliativo com os alunos é primeiramente, a participação e a integração de todos durante a aula, seja essa participação parcial ou integral, dada às limitações individuais de alguns alunos. A partir daí, conduzi-los a aprendizagem dos conteúdos, sendo esta verificada através da participação e do envolvimento dos alunos, da identificação, por meio de gestos e verbalizações, das principais características da atividade proposta e também do reconhecimento das semelhanças e diferenças entre os conteúdos tratados.

As avaliações dos alunos serão por meio de:

- *Dinâmica de pequenos grupos;*
- *Declamação*
- *Debate;*
- *Exercícios em sala;*
- *Leitura;*
- *Seminários*
- *Apresentação de livros;*
- *Avaliação de escrita individual e em dupla;*
- *Avaliação oral;*
- *Trabalho de pesquisa;*
- *Relatórios (filme)*
- *Produção de texto;*
- *Paper;*
- *Correção de cadernos*
- *Apresentação oral de trabalhos;*
- *Dramatização;*
- *Provas;*
- *Recuperação Paralela (cada trabalho ou prova feito em sala).*

OBS: Alguns trabalhos terão pesquisas os quais os alunos poderão usar o celular ou notebook trazido de casa, (ex: paródias – músicas). Mediante a presença do professor em sala.

Podemos observar que não há uma explicação clara de como os alunos serão avaliados, seguido de uma lista de instrumentos avaliativos e, por fim, de uma observação avisando que os alunos podem usar equipamentos eletrônicos para pesquisar em sala de aula.

Ferri (2019, p. 16) defende que

[...] o processo avaliativo mediador requer uma mudança significativa de postura do professor: irá interpretar testes e tarefas, ao invés de simplesmente corrigi-los. As interpretações revelam os caminhos percorridos pelos alunos e as informações disponibilizadas oferecem pistas para novas rotas e novas alternativas. É a avaliação se integrando à gestão das aprendizagens dos alunos, tornando-se elemento incentivador e motivador da aprendizagem, orientando todo processo educacional e não apenas julgando o aluno.

Diante disso, não cabe mais no espaço escolar que a avaliação, tomada sob uma perspectiva formativa, esteja centrada unicamente em instrumentos como a ‘prova objetiva’. Veiga (2008, p. 288) expõe que a avaliação “[...] não se restringe a mensuração nem é uma atividade isolada na prática pedagógica”. Essas responsabilidades resultam na importância da avaliação formativa como um processo articulador do trabalho pedagógico e curricular e com uma atividade mobilizadora do ensino e da aprendizagem, do sucesso e da autonomia do aluno. É privilegiada a interação entre os alunos e entre estes e o professor.

Vale lembrar que “[...] a transmissão do conhecimento não é o único objetivo da escola. Seja tácita, seja planejadamente, a escola é formativa” (FREITAS et al., 2009, p. 21). Nesse sentido, Freitas et al. (2009) destacam que os alunos não aprendem somente as disciplinas curriculares, mas o convívio com todos que fazem parte da escola estabelece relações sociais em que se socializam valores e atitudes. Nessa direção, além do currículo nuclear, a escola precisa refletir sobre quais valores são relevantes para a vida de seus alunos e da sociedade.

Em resumo, percebemos que tanto os PEA não possuem estrutura definida ou similar, apresentam uma lista de conteúdos a serem supostamente ensinados, estrutura que é muito semelhante aos sumários de livros didáticos e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), pouco registram ou consideram as orientações da PCSC (2014).

5.2 ELEMENTOS CONCEITUAIS DO PLANO DE ENSINO ANUAL

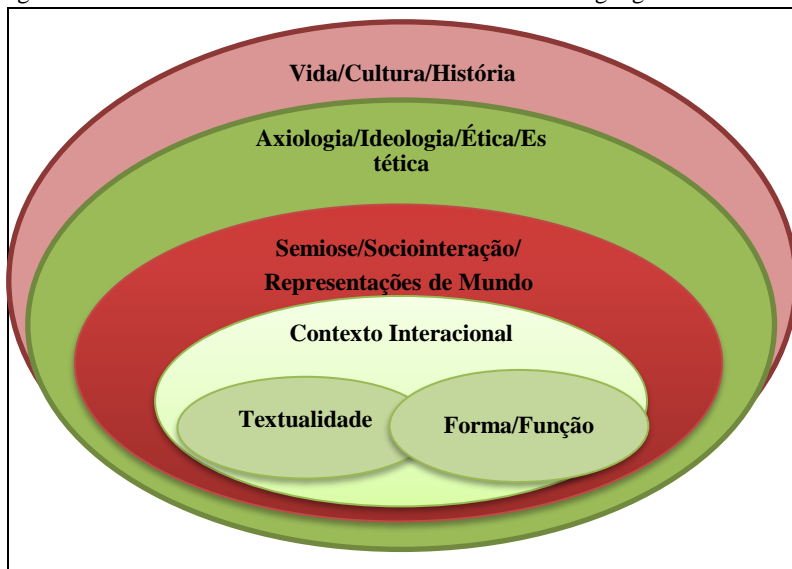
Esta dissertação está ancorada na Teoria Histórico-Cultural, defendida pelo documento PCSC (2014), em que se destaca a formação humana integral como objetivo do trabalho educativo desenvolvido no âmbito estadual, mantendo a identidade das disciplinas escolares, porém o faz submetendo-os às áreas do conhecimento. No caso da área de

Linguagens, a articulação entre Línguas – Portuguesa, Adicionais/Estrangeiras –, Artes e Educação Física se dá pela concepção de língua como instrumento psicológico de mediação simbólica (VIGOTSKI, 1978). Assim, “[...] os sujeitos, movidos pela sociointeração, nomeiam o mundo, atribuem valor a ele, organizando sua experiência por meio das línguas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 114). Schlickmann et al. (2016, p. 53), considerando tal definição, apresentam que “[...] as linguagens se constituem de signos verbais e não-verbais e só há razão para a existência dos signos por (i) facultarem as relações interpessoais/sociointeração, e (ii) por organizarem o pensamento dos sujeitos nessas relações”.

Para a Santa Catarina (2014, p. 97), a área de Linguagens está estruturada em “[...] um conjunto de conceitos científicos integradores. Esse conjunto tem no centro a semiose concebida como o conceito integrador dos signos verbais e não verbais que constituem as linguagens em suas modalidades áudio-oral, escrita, viso-gestual, tátil, imagética, de movimento.” Em outras palavras, o conceito de semiose inicia-se no processo de criação entre significado e significante, em que estão associadas de forma dialógica a sociointeração e as representações de mundo de cada sujeito.

Para a finalidade desta pesquisa, apresentamos os conceitos integradores e interligados que norteiam a área de Linguagens, que são *Vida/Cultura/História; Axiologia/Ideologia/Ética/Estética; Semiose/Sociointeração/Representações de Mundo; Contexto interacional; Textualidade e Forma/Função*, conforme mostra a figura, a seguir.

Figura 6 - Conceitos científicos articuladores da área de linguagens



Fonte: adaptado de Santa Catarina (2014, p. 98).

Assim, à luz desses conceitos, no ensino de Língua, a *semiose* diz respeito ao olhar de conscientização do sujeito sobre seus próprios conhecimentos e sua capacidade de compreender, controlar e manipular suas habilidades linguísticas e de compreensão, ou seja, “[...] vai além dos usos dos signos para refletir sobre o mesmo uso em três grandes planos: no plano mais amplo do contexto sociointeracional, no plano mais específico da textualidade e no plano mais estrito das particularidades das relações forma e função” (SANTA CATARINA, 2014, 98).

Schlickmann et al. (2016, p. 53) destacam que

Compreender o que é específico da área, [...] implica ter presente que os signos, quer sejam verbais ou não-verbais [não verbais], sempre se prestam a sociointerações no âmbito da vida, conseqüentemente, da cultura e da história, de forma que sempre trazem consigo axiologias/ideologias e implicam questões de natureza ética e estética.

Já no que compete ao *contexto sociointeracional*, defende-se que a dimensão social e a dos signos verbais e não verbais não acontecem de forma separada. No entanto, há que se observar quem são os

interlocutores em que espaços, contextos, tempo e com que objetivos interagem.

No conceito *Vida/Cultura/História*, encontram-se as línguas Portuguesa e Materna e o aprendizado delas para a Santa Catarina (2014, p. 106-107)

[...] é/pode ser anterior tanto quanto simultâneo à inserção dos sujeitos na esfera escolar, questão fundamental à formação do professor, uma vez que as experiências dos sujeitos com as línguas são especialmente importantes para a organização das atividades a eles propostas, porque é condição para as atividades de aprendizagem que os estudantes tenham motivo e finalidade para aprender e reconheçam uma relação do aprendido com suas vivências.

Schlickmann et al. (2016, p. 58) afirmam que “Língua e cultura estão intrinsicamente relacionadas, decorrente do próprio processo de formação histórica.” Então, “[...] à fala que caracteriza as elites escolarizadas, não significa que as demais variedades de fala não sejam cultas, já que todas as formas de falar são parte das diferentes culturas” (SANTA CATARINA, 2014, p. 107).

Diante disso, o professor precisa estar atento a possíveis situações de discriminação e/ou preconceito por parte dos alunos e ensinar que todos, cada um em sua individualidade, precisam ter seu modo de interagir oralmente respeitado. Cabe, entretanto, ressaltar que tal respeito, no que tange especialmente à modalidade oral, não pode significar circunscrição à realidade posta. No que compete à modalidade escrita da língua, é central a estruturação do trabalho educativo com vistas a garantir oportunidade de condições para apropriarem-se da norma culta, de forma que eles ampliem as possibilidades de inserção em espaços diversos (SANTA CATARINA, 2014).

Nessa direção, não é possível identificar em (A) atenção explícita na forma de discussão ou estudo contemplando a relação *Vida/Cultura/História* no trabalho educativo com a língua prévia-idealado. Mais proximamente a isso, o que identificamos é que, dentre os onze itens que compõem o ‘Objetivo Geral’ do PEA, figura, o que contém de alguma forma o conceito em causa definido pela Santa Catarina (2014).

• *Proporcionar os alunos a conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia/raça.*

Por sua vez, o artefato (B) menciona, já no início do planejamento, como ‘objetivo das habilidades’, de algum modo o conceito em foco, ainda que o faça de modo comprometido apenas ao âmbito da oralidade. Outro aspecto a destacar é que o PEA não explicita quais atividades e como elas serão desenvolvidas para atingir este objetivo.

ORALIDADE (fala e audição)

• *Adaptar a sua fala a situação apresentada (formal e informal) fazendo uso de linguagem não verbal quando necessário.*

• *Expressar opiniões de forma coerente e argumentativa, ouvindo e respeitando a dos outros.*

Valorize e respeite as variações linguísticas que caracterizam as diferentes comunidades usuárias da língua portuguesa.

Além disso, percebemos que este artefato cita dois momentos em que supostamente aplica-se este conceito: no 1.º e no 2.º bimestres. Porém, o PEA não apresenta como esse conceito será trabalhado pelo professor e tão pouco qual(is) o(s) livro(s) será(ão) lido(s). Assim, não temos elementos suficientes para analisar possíveis variações de linguagem que os alunos já consigam identificar. O modo como estão apresentadas as informações não possibilita a compreensão de qual conteúdo está sendo contemplado e a partir de qual(is) estratégia(s) metodológica(s) será trabalhado com o aluno, ou seja, está muito genérico, não servindo plenamente à função social a que se destina: materializar em síntese dialética o trabalho educativo intencionalmente organizado, com vistas a balizar tanto a ação de ensino, quanto a avaliação do alcance dos objetivos originais, seja para o próprio idealizador, seja para profissional eventualmente em condição de substituição, conforme destaca o exemplo a seguir.

1.º BIMESTRE

<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Apresentação de livros lidos;</i> • <i>Interpretação oral de textos</i> 	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Perceber as marcas de oralidade nos textos estudados.</i> • <i>Narrar histórias, respeitando os elementos estruturais com sequência lógica dos acontecimentos e articulação das ideias.</i> • Apresentar trabalhos de leitura, socialização o seu entender do livro lido.
---	---

2.º BIMESTRE

<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relato de leituras</i> • <i>Socialização de trabalhos</i> 	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Relatar livros e textos lidos para a turma da sala de aula;</i> • <i>Socializar trabalhos de leitura ao grande grupo, utilizando postura, domínio do conteúdo e da língua padrão.</i>
---	---

Dá-nos a impressão de que as obras não foram selecionadas previamente pelo professor, que talvez o encaminhamento seja de que o aluno pegue o livro na biblioteca e sozinho tenha que perceber as marcas de oralidade no texto. Além disso, em outro momento da aula, o aluno deverá ter domínio da ‘língua padrão’ para socialização de leitura, que também não cita qual é.

Britto (2003, p. 26), ao conceituar língua, alerta que “O problema é o que se entende por norma culta e que aplicações poderia ter esse conceito. De fato, há um emaranhado de termos e conceitos relativos às práticas linguísticas usados de forma mais ou menos imprecisas em função da orientação social”.

Além disso, Britto (2003, p. 33) defende que

Devido à tradição prescritiva e à confusão entre norma canônica²⁵ e formalidade linguística, passou-se a aceitar a idéia [ideia] de que apenas pessoas de maior escolaridade e melhor padrão econômico seriam capazes de variar em seu registro, indo de formas menos cuidadas e descompromissadas a formas mais monitoradas. O falante culto usaria um tipo de registro em ambientes familiares ou de convivência pessoal em que houvesse protocolos relativamente explícitos de comportamento. Mais ainda, seria capaz de, em cada caso, ajustar sua fala conforme o interlocutor. Os falantes incultos, por sua vez, pouco escolarizados e de menor padrão econômico, tenderiam a ter um único registro, sempre em desacordo com o padrão normativo.

²⁵ Termo cunhado por Britto, representação do conceito de Língua Padrão/Norma Culta. Para aprofundar o conhecimento, sugere-se *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*, do mesmo autor.

Na verdade, a mudança do registro não é uma característica da norma padrão, ocorrendo em função da situação interlocutiva. Neste sentido, é constitutiva de qualquer discurso de qualquer falante.

Contribuem Schlickmann et al. (2016, p. 58) quando destacam que a “Língua e cultura estão intrinsicamente relacionadas, decorrente do próprio processo de formação histórica. À vista disso, há diferenças comuns a uma língua que a marcam como nação. Há outras diferenças que marcam uma variedade.”

Parece-nos que o artefato (B) está servindo como instrução para o professor e não como objeto de planificação de ensino. Nossa análise ampara-se na tentativa de identificar no documento precisão tal que, no caso de ser necessária uma substituição do docente, seria possível compreender com clareza intencionalidade, organização e desenvolvimento previsto para a ação de ensino. Acerca da função do planejamento, Libâneo (1994, p. 22) defende que há

[...] uma unidade entre educação e instrução, embora sejam processos diferentes; pode-se instruir sem educar e educar sem instruir, conhecer os conteúdos de uma matéria, conhecer os princípios morais e normas de conduta não leva necessariamente a praticá-los, isto é, a transformá-los em convicções e atitudes efetivas frente aos problemas e desafios da realidade.

Libâneo (1994) defende, ainda, que a educação tem função social, que, por sua vez, é determinada pelas sociedades, política e ideológica predominantes. Isso porque, “[...] desde o início da história da humanidade, os indivíduos e grupos travaram relações recíprocas diante da necessidade de trabalharem conjuntamente para garantir a sobrevivência” (LIBÂNEO, 1994, p. 19). Além disso, o autor destaca que estes são fatores axiais das desigualdades humanas, característicos desta sociedade, em que prevalecem as ideologias da minoria dominante.

Para que haja a compreensão do que está sendo solicitado no artefato (B), o professor deve antecipar tanto quanto for possível os encaminhamentos metodológicos que potencialmente empregará com vistas a trabalhar determinados conceitos e a alcançar determinados objetivos. Tais sequências metodológicas são

[...] organizadas e planejadas para permitir a elaboração com o aluno das ferramentas

(habilidades/competências) da pesquisa científica. Permitem vivências, visando aspectos conceituais e procedimentais, fundamentais para a aprendizagem do aluno e para o desenvolvimento de sua autonomia e consciência crítica.

Definindo-se, então, 1) a língua que se fala, a língua que se quer falar a partir das situações efetivas de interação comunicativa; 2) o rumo que a escola deve tomar para o ensino da língua materna, por meio da Educação Linguística; 3) a formação de professores de Português conscientes de sua tarefa (promover a Língua Portuguesa como instituição nacional – propiciar ao aluno a construção de seu próprio conhecimento – apresentar a eles os vários registros sem discriminá-lo, ampliando seu universo de conhecimentos linguísticos), poderemos ter condição de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais agradável e eficiente, sem a marca da rabugice do professor e do enfado dos alunos (VASCONCELLOS, 2009, p. 214).

No que diz respeito à *textualidade*, a PCSC (2014, p. 98) destaca que “[...] parte do contexto sociointeracional, diz respeito aos signos verbais e não verbais propriamente ditos, ou seja, às modalidades áudio-oral, viso-gestual, tátil, escrita, imagética, de movimento nas quais esses signos se materializam nas relações interpessoais.” A concretude deste contexto gera textos que oportunizam muitos momentos de interlocução, inclusive em outras línguas.

[...] nas discussões sobre vida, cultura e história, importa mencionar a cultura escrita, compreendida como o modo de organização social que tem a escrita como fundamento, que envolve formas de comportamento, valorações e saberes construídos pela humanidade e presentes na forma como os sujeitos se inter-relacionam em seu tempo e para além dele por meio da forma escrita. E, contido no conceito de cultura escrita, está o conceito de letramento na perspectiva da ecologia (SANTA CATARINA, 2014, p. 107-108).

Schlickmann et al. (2016, p. 58) destacam que o conceito de *cultura escrita* “[...] é compreendido como o modo de organização social que tem a escrita como fundamento. E nisso envolvem formas de

comportamento, valorações e conhecimentos produzidos pela humanidade e presentes na forma como os sujeitos se inter-relacionam em seu tempo e para além dele por meio dessa mesma escrita”. Sendo assim, cabe ao professor conhecer e compreender esta forma escrita objeto de ensino para que seus alunos consigam compreender e (re)posicionar-se criticamente em relação à realidade socialmente posta.

O artefato (A) apresenta como um dos itens que compõe o elemento estrutural ‘Objetivo Geral’ de produção textual:

- *Ampliar a capacidade de compreensão de textos em geral, interpretando-os [,] dramatizando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.*

O objetivo apresentado neste excerto não esclarece ao leitor qual é de fato o ganho que as indicações metodológicas acrescidas a ele poderiam conferir do ponto de vista da apropriação. Cabe reflexão aqui, fundamentalmente, sobre em que concepção de desenvolvimento humano parece estar amparada tal projeção de ensino. Contrariamente ao concebido pela Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta o documento norteador para o ensino no estado desde a década de 1990, a concepção de desenvolvimento humano depreensível da ação tentada parece ter algum compartilhamento com a corrente construtivista, que parece refletir-se na prática em foco na medida em que o aluno precisa fazer, que o que ele será capaz de construir de conhecimentos está em estreita aproximação com o ato de fazer, de produzir o seu, e não de se apropriar do que se produziu historicamente pela atividade de estudo.

Este excerto, ainda, não tem coerência nítida com a divisão de conteúdos por bimestre apresentada na sequência. É visível que não se ensina à luz do conceito de textualidade, pois mostra uma lista de gêneros textuais, com destaque ‘(entregar)’, dando a entender que as produções destes gêneros em destaque serão avaliadas, porém não fica claro se somente o poema ou se a entrega compreenderá a todos os gêneros citados.

Além disso, diante da previsão de gêneros textuais, não se identificam estratégias metodológicas e de avaliação endereçadas aos gêneros da esfera literária e aos demais da jornalística. Conto, crônica, poema são gêneros discursivos, mas reportagem, debate, notícia, não? Depois a menção a ‘textos diversos’, na vagueza de sentidos. Parece-nos uma incompreensão conceitual de ‘texto’ e de ‘gênero discursivo.’ Qual o objetivo em produzir estes gêneros do discurso? Como eles serão ensinados aos alunos à luz da formação integral?

1.º BIMESTRE**CONCEITOS – CONTEÚDOS***Reportagem**Debate**Gêneros textuais: conto/crônica, poema (entregar) Dengue**Notícia jornalística**Entrevista – (relatar)**Crítica jornalística**Textos diversos***2.º BIMESTRE***Texto dissertativo e argumentativo**Exercícios do livro – interpretações**Poesia**Paródia Bullying (entregar)**Reflexão sobre os elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos) relacionados ao texto.**Artigo de opinião**Orações subordinadas substantivas**Pronomes relativos**Figuras de sintaxe*

No que se refere ao exemplo de ‘*Texto dissertativo e argumentativo*’ é visível as Tipologias, gêneros discursivos em paralelo a conteúdos gramaticais. Todos são objetos de ensino? Não são articulados? Parece haver um distanciamento da compreensão de língua em uso materializada no diagrama da PCSC (2014): elementos lexicais e gramaticais agenciados em textos que se materializam em determinados gêneros discursivos, por sujeitos determinados, a partir de seus objetivos específicos e em um espaço e tempo real.

4.º BIMESTRE*Teatro**Artigo científico**Paper**Relatório – Filme**Seminário**Entrevista (família)**Projeto**Sintagma verbal (predicado)*

Geraldi (2009, p. 65) aponta que a língua materna é constituída de textos que variaram no decurso histórico, o que trouxe consequências quando seu estudo foi realizado a partir do texto.

O deslocamento para a centralidade no texto se faz, entre nós, inicialmente sob o amparo das teorias da comunicação. Antes deste tempo o texto estava na escola muito mais como objeto de uma oralização (e também do exercício de memorização), ou da leitura silenciosa e individual, mais do que como objeto de estudo e compreensão. A língua era estudada seguindo as descrições de alguma gramática; o texto oferecia os exemplos, era examinado para nele encontrar o que a lição de gramática acabara de ensinar. Alunos e professores se debruçavam sobre o texto não para um exercício de compreensões possíveis, mas para verificar a presença de certa classe gramatical, da aplicação de certa regra, etc. é comum encontrarmos antologias de textos extremamente manuseadas com os rastros destes exercícios gramaticais.

Não sabemos se tal planejamento projeta a pretensão de ensinar a estrutura dos gêneros textuais elencados ou a gramática a partir deles ou, ainda, se há outra intencionalidade na base de tal previsão. Nesse sentido, Geraldi (2009, p. 76-77) mostra que ainda hoje os professores perguntam:

[...] ‘como ensinar gramática através dos textos?’. Os chamados exercícios de leitura e interpretação, apresentados nos livros didáticos na forma de um conjunto de perguntas, mostram que a compreensão de um texto já não era dada como evidente, natural, mas que resulta de um trabalho e como tal demanda a intervenção didática. Em outras palavras, era necessário ensinar a interpretar o texto. Certamente as perguntas formuladas dirigiam as leituras, superficiais ou não, mas a entrada do texto para dentro da sala de aula, não mais como uma mera superfície textual em que localizar exemplos, mas como objeto de reflexão se constitui num considerável avanço na didática da língua materna.

Além disso, Schlickmann et al. (2016, p. 68) contribuem destacando que

Vale ressaltar que esses aspectos trazidos por Geraldi (1997) correspondem às condições de produção do ato de escrever. E que devem ser garantidas, para que não ocorra na escola as redações/composições, ‘as quais tendem a não ter sentido fora da escola, já que correspondem a formas de usar as línguas restritas à ambientação escolar’ (PCSC, 2014, p. 127), mas que sejam produzidos textos, nos mais variados gêneros discursivos.

É nítido que o artefato (A), nesse sentido, está muito semelhante ao documento Diretrizes Curriculares²⁶, enviado pela Secretaria de Educação Estadual para as Gerências de Ensino e, por fim, para todos os professores da Rede. No entanto, a orientação é para que o professor, no momento da elaboração do PEA, faça a adequação deste documento em afinação aos conceitos apresentados pela PCSC (2014) e pelo PPP da escola.

Já o artefato (B) apresenta seis indicações muito semelhantes a textos encontrados na BNCC/2018 e na PCSC/1998:

1. OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

Possibilitar aos alunos a aquisição progressiva da competência em relação à linguagem, desenvolvendo as habilidades da fala, audição e escrita, através da seleção de conteúdos com base no eixo ação/reflexão/ação, para que possam exercer sua cidadania de maneira crítica, responsável e construtiva.

2.OBJETIVOS DAS HABILIDADES

Redigir textos, estruturando-os de maneira a assegurar coerência e coesão, respeitando as convenções do código de escrita e as características de cada gênero.

3. BIMESTRE 1.º

Produzir textos, respeitando as características pertinentes a cada gênero textual e com expressividade;

4. BIMESTRE 2.º

Produzir contos respeitando as características pertinentes ao gênero.

²⁶ Cf. Anexo 7.

5. BIMESTRE 3.º

Produzir um debate regrado com o grande grupo, de acordo com o assunto escolhido.

7. BIMESTRE 4.º

Escrever texto dissertativo-argumentativo expondo os argumentos com coerência e qualidade.

Vale lembrar que estes fragmentos não contemplam em momento algum o elemento *seleção e organização dos conteúdos/conceitos* e tão pouco o trabalho desenvolvido pela textualidade. Nossa inferência é de que, no momento de planejamento, o modo de operar na produção do planejamento está amparado numa inversão de ordem esperada para a prévia-ideação do trabalho educativo, se o documento em tela estiver comprometido com a função social, de caráter fundamentalmente pedagógico, a que se presta. Parece-nos que, em primeiro lugar, escolheram-se os conteúdos na Diretriz Curricular; depois, copiou-se o objetivo da BNCC.

Se nossa inferência sobre o modo de operar do que derivou o documento em análise estiver correta, os conceitos, que deveriam ser os primeiros a serem selecionados, não foram priorizados, não sendo, numa radical inversão ao modo como marcos legais, referenciais teóricos e função social que justifica a realização dessa operação, apresentados nos excertos em análise. O documento em causa, portanto, materializa movimento inverso ao proposto pela PCSC/2014.

No que compete ao conceitos *forma/função*, que também integram a *textualidade* e que representam “[...]as especificidades semióticas de cada componente curricular, visto que trabalham com os mesmos signos como integração entre formas que se prestam a diferentes funções na veiculação de sentidos em relações interpessoais situadas no tempo, no espaço social, ambiental e cultural” (PCSC, 2014, p. 98-99), importa destacar que há apresentação no *corpus* de análise como *seleção e organização dos conteúdos/conceitos*.

Conforme já mencionado, o ensino na área de Linguagens é ancorado em conceitos, como o da *axiologia/ideologia: ética/estética* no componente curricular de Língua Portuguesa, fazendo-nos refletir a respeito da palavra oral, escrita e seus usos.

Nesse sentido, a Santa Catarina (2014, p. 113) apresenta que

[...] Os usos das línguas nunca têm origem de fato naquele sujeito que se enuncia; eles sempre estão em dialogia com outros usos, de outros tempos, de

outros sujeitos, marcados, portanto, por axiologias/ideologias nos planos da ética e da estética. Cada sujeito, porém, coloca a sua contribuição, o seu tom, o seu acento valorativo, de modo que o todo dos usos das línguas integra muitas vozes em dialogia, delineando valorações e representações de mundo que convergem ou divergem entre si, mas que estão sempre em um grande encontro dos sujeitos, por meio das línguas, encontro que acontece na história e na cultura.

Em outras palavras, a axiologia e a ideologia potencializam-se nos usos da língua, pois ninguém pode falar pelo outro. O signo é considerado ideológico pois nasce e vive na interação humana, tem origem em espaços definidos, em culturas específicas, caracterizadas por conhecimentos determinados, por representações de mundo dadas que se expressam no enunciado.

Esta ação reverbera na ética e na estética e pode alterar a forma de interação consigo e com o outro, pois irá depender da visão de mundo de cada sujeito. Considerando estes conceitos, é importante que o professor oportunize atividades em que os alunos consigam monitorar e ampliar sua produção de enunciados e atentem para tais conceitos nos enunciados produzidos por outrem que se dão a conhecer por meio da leitura. Exatamente o que políticas públicas conservadoras tentam desautorizar; tentam silenciar as vozes alheias, as distintas ideologias; tentam tornar a língua monológica.

Da forma como os artefatos (A)²⁷ e (B)²⁸ apresentam o trabalho educativo planejado, não são identificáveis o modo como supostamente contemplam este conceito ou, no limite, se o fazem. Diante disso, é nodal que o professor planeje seu PEA por meio de atividades de aprendizagem que enfatizem “[...] a formação para essa autonomia, desde o processo de seleção dos gêneros do discurso nas aulas, passando pela escolha dos textos que constituem esses gêneros, até o desenho da abordagem de compreensão e de produção textual propostas para tais textos em tais gêneros” (SANTA CATARINA, 2014, p. 114).

Porém, os artefatos (A1)²⁹ e (B1)³⁰ fazem remissão indireta à Santa Catarina/2014, o que significa que é reforçada no interior da própria

²⁷ Anexo 3

²⁸ Anexo 4

²⁹ Anexo 5

³⁰ Anexo 6

instituição de ensino a relação estreita entre o trabalho educativo ali desenvolvido e esse documento de referência, o que demanda ciência pelos profissionais do conteúdo dele e, com isso, dos conceitos a serem considerados no planejamento de ensino. A seguir, apresenta-se um excerto em que isso é registrado no artefato (A1):

1.2 Objetivo e finalidades da escola

Garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, visando uma escola de qualidade em que o conhecimento, a cultura e o desenvolvimento integral do educando pautam-se na sua história e valores.

Já o artefato (B1):

OBJETIVO GERAL

Compreender a educação como um processo de vida, abrir espaços de caráter integrador para que todos os que se relacionam com a instituição possam percorrer trajetórias de desenvolvimento, alimentando as transformações e consolidando a consciência de que nenhuma formação basta para o resto da vida. Ampliar as oportunidades educacionais, reduzindo a evasão e a repetência escolar, no intuito de formar um aluno crítico, consciente, adquirindo o conhecimento científico, global e cultural. Melhorar constantemente o recrutamento, a formação e as condições de trabalho dos funcionários, garantindo o desenvolvimento de seus conhecimentos, competências e das qualidades pessoais imprescindíveis para a realização de metas a partir de pressupostos éticos. A UE busca na execução de seu trabalho compartilhar seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.

Podemos inferir que estes dois artefatos contemplam a Santa Catarina (2014) e que a escola incentiva a formação integral dos alunos. Schlickmann et al. (2016, p. 60) defendem que os professores precisam compreender estes conceitos e que

Tal compreensão demanda alterações profundas nos modos como os profissionais, que se responsabilizam pelo trabalho escolar com Língua

Portuguesa, Língua Materna, planejam as intervenções pedagógicas. É possível citar, como exemplo, as atividades de produção de textos, que não mais podem significar uma escrita circular à própria escola, uma escrita exercício para posterior escrita, [mas] [...] sim na vida real.

Além disso, Schlickmann et al. (2016, p. 61-62) defendem que

Agir responsabilmente, em consonância com a discussão bakhtiniana apresentada no documento, requer dos professores planejamento, ou seja, clareza com relação aos conceitos a serem trabalhados, aos objetivos que movem cada aula e ao modo como seu alcance é avaliado, bem como escolhas teoricamente embasadas das estratégias metodológicas das quais lançam mão. Do modo como as ações docentes são planejadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a PCSC acrescenta que “[...] depende a consolidação dessa autonomia dos estudantes para a criticidade em relação às dimensões ideológicas/axiológicas, éticas e estéticas dos atos de enunciação por meio dos quais interagem com os outros” (SANTA CATARINA, 2014, p. 114).

Na sequência, temos o conceito de *semiose: sociointeração e representações de mundos*, que materializa, dentre outros aspectos, o diálogo entre a linguagem e outros sistemas de signos.

[...] Os signos, por sua vez, existem para tornar possível a interação social e, nela e em razão dela, organizar o pensamento, constituir a consciência, as interpretações e representações de mundo. Para isso, tais signos são criados no plano da cultura e da história, carregados de marcações ideológicas/axiológicas, compondo sentidos nos planos ético e estético (SANTA CATARINA, 2014, p. 114).

Nesse sentido, as Línguas convergem com o conceito de semiótica e proporcionam a sociointeração dos sujeitos. A Santa Catarina (2014, p. 114) defende que

As línguas, compreendidas como instrumentos psicológicos de mediação simbólica, possibilitam aos sujeitos a veiculação de saberes de toda ordem,

considerando que é por meio da oralidade, da escrita, da sinalização em línguas de sinais e das linguagens viso-gestuais, que os processos de ensino e aprendizagem acontecem em todas as áreas do conhecimento, tanto quanto é por meio da escrita que os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, em suas constantes ressignificações, têm lugar nas práticas escolares. Os sujeitos, movidos pela sociointeração, nomeiam o mundo, atribuem valor a ele, organizando sua experiência por meio das línguas.

Em outras palavras, a PCSC (2014 apud SCHLICKMANN et al., 2016, p. 62) apresentam que a língua por ser constituída de símbolos,

[...] faculta ao sujeito a veiculação de saberes de toda ordem. É por meio da oralidade, da escrita, da sinalização em línguas de sinais e das linguagens viso-gestuais que processos de ensino e aprendizagem acontecem em todas as áreas do conhecimento. E, também, é por meio da escrita que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade são ressignificados e estão nas práticas escolares.

No exemplo a seguir, o artefato (A1) mostra que deve existir a semiose no PEA dos professores.

Dentro de uma concepção sócio-interacionista, o currículo busca a socialização do conhecimento produzido historicamente e a construção de novos conhecimentos. Nesta perspectiva implica extrapolar a visão limitada das grades curriculares, da relação dos conteúdos e as atividades cuja esta, coloca a ação pedagógica, serviço de elementos pré-determinados sem nenhuma relação com a realidade histórica e social contextualizada na comunidade Escolar.

No entanto, o artefato (A) se dissocia das orientações da PCSC (2014) e tão pouco do próprio documento interno da Escola, o PPP (2017).

No artefato (B1), temos:

A metodologia de trabalho da UE – Unidade Escolar, segue os princípios Básicos de Vygotsky sobre a Aprendizagem e o Desenvolvimento. Por isso, é fundamental para a EEB

XXX o sucesso de todos os alunos, pois o insucesso na escola é também o insucesso na organização da vida e uma formação de valores reativa em face da escola e do conhecimento. A UE está organizada e sequenciada nas diretrizes de um ensino onde o aluno é o foco do processo ensino-aprendizagem, ainda na questão metodológica, a inserção dos conteúdos no planejamento se orientará a partir da Teoria da Atividade. A palavra atividade, a princípio, remete a toda e qualquer ação que o aluno realiza, tais como, fazer exercícios, copiar do quadro, realizar as interferências, questionar, desenvolver as propostas, etc. No entanto, essas situações devem estar vinculadas aos conteúdos da realidade.

É fato que a semiose ressoa em todas as ações do sujeito e a escola é o ambiente mais apropriado para que estas ações sejam prestigiadas.

Por sua vez, o *contexto sociointeracional*, tomado na dimensão conceitual de que se reveste na PCSC (2014), destaca que é crucial que o ensino supere as questões técnicas e formais do ensino tradicional de língua. Para isso, a PCSC defende que

[...] a linguagem é objeto de estudo na medida em que, por meio dela, mobiliza-se e provoca-se no estudante sua capacidade de análise e juízo de valor sobre o contexto no qual está inserido. Para tal, importa considerar que a reflexão crítica não está apartada da reflexão pautada na história e no conhecimento sobre a materialidade e sobre as relações entre formas e funções da linguagem, julgamento, avaliação, que perpassam um contexto histórico e dialogam com o tempo e o espaço sociocultural em que os sujeitos se inserem (SANTA CATARINA, 2014, p. 117).

A partir deste escopo, as Línguas, por meio da interação humana, concretizam-se sempre em gêneros do discurso. Estes gêneros se concretizam nas interações humanas, sejam elas nas modalidades oral e escrita. Porém, estes gêneros na escola podem assumir diferentes nuances dependendo do currículo ofertado. Nesse sentido, a PCSC destaca que

[...] gêneros do discurso, tomados na sua articulação com o contexto sociointeracional, é preciso ter presente que são os interlocutores e, em se tratando das tecnologias, respeitar as

especificidades de pessoas com deficiência, de modo a utilizar metodologias, técnicas e ferramentas que permitam atender as suas necessidades na apropriação do conhecimento sobre os usos das línguas. Recursos tecnológicos apropriados podem se tornar aliados no processo de inclusão social em se tratando de educação nos usos das línguas (SANTA CATARINA, 2014, p. 119).

Além disso, Schlickmann et al. (2016, p. 63) acrescentam que “[...] vale enfatizar que a definição de gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados não significa aproximação na condição de equivalência das tipologias textuais (narração, descrição, dissertação para citar apenas as mais comuns no espaço escolar).”

Diante do exposto, é possível e também pode ser desafiador a escola trabalhar língua com o auxílio das tecnologias, pois elas podem minimizar a distância entre a oralidade e a escrita, o que se dá, por exemplo, no uso de dispositivos eletrônicos em redes sociais, mensagens telefônicas etc. Em tais ferramentas interacionais, estes usuários precisam fazer-se entender de forma eficaz. “Esse desafio impõe o princípio da ‘economia’: é necessário abrir mão de tudo o que puder deixar de ser escrito, sendo inferível pelo interlocutor” (SANTA CATARINA, 2014, p. 119), no caso de interações que replicam a agilidade do oral no escrito.

A partir desta concepção, o professor tem como função ensinar aos alunos “[...] o conceito de ‘adequação’ que corresponde a esse conceito de ‘economia’: se é justificado que se ‘abrevie’ a escrita em dispositivos eletrônicos para finalidades interacionais informais [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 120), fazendo-os aprender em que se diferenciam no que diz respeito à produção de textos em gêneros do discurso considerados clássicos, como contos, crônicas, dentre outros, quer seja por meios eletrônicos por meio do texto no papel.

Assim, faz-se necessário que os estudantes aprendam que são os gêneros do discurso que orientarão essa noção de ‘adequação’, porque a *dimensão social do gênero* implica quem são os sujeitos que estão interagindo, onde se dá essa interação, para que finalidades ela se presta e informações afins e, com base nisso, a dimensão verbal do gênero delinea-se. É o contexto sociointeracional, portanto, que indica o modo de escrever, e a noção de ‘adequação’ orientará o que

é aceitável ou não na escrita. E essa noção deriva de ‘adequação’ deriva do conceito de *gêneros do discurso*: dependendo do *gênero*, o princípio da ‘economia na escrita’ é aceitável e esperado ou, ao contrário, constitui uma inadequação. [...] estendem-se também à fala e a LIBRAS (SANTA CATARINA, 2014, p. 120).

Esses conhecimentos reverberam na sociedade e também na escola em todos os níveis de ensino. Sendo assim, é função do professor oportunizar que os alunos desenvolvam capacidades necessárias para operar com a linguagem de modo a ‘adequar’ a língua de acordo com o gênero do discurso que tipifica determinadas interações. Em outras palavras, a PCSC apresenta que

[...] esses diferentes usos da língua, nos mais diversos *gêneros do discurso*, sejam vivenciados em sala de aula, de modo que os estudantes possam experimentar tais usos, refletindo sobre eles, compreendendo e produzindo textos orais e escritos nesses *gêneros* com atenção a especificidades dos sujeitos e de seu tempo histórico. Trata-se de experiências com várias práticas de linguagem, mediadas ou não pelas tecnologias, experiências nas quais se reflete sobre as linguagens e se ampliam os conhecimentos e os saberes acerca dos usos das línguas e por meio deles, os princípios de ‘adequação’ e ‘economia’ passam a ser objeto de apropriação (SANTA CATARINA, 2014, p. 120-121).

O ensino de línguas vai muito além do ensinar a falar e a escrever, assume o compromisso de formar leitores e produtores de texto, “[...] não significa formar sujeitos apenas para o atendimento a demandas imediatas de sobrevivência e participação social” (SANTA CATARINA, 2014, p. 121). Percebemos que há uma retomada da prática social neste momento, em que situações corriqueiras para o convívio social são relevantes, como tomar o ônibus corretamente, escrever um e-mail ‘adequando’ o texto à finalidade e ao possível leitor, ler uma bula de remédio entre outros, mas que não se restringe certamente a essa dimensão, uma vez que importa transcender os usos dados ao cotidiano, ampliando formas de compreender e se inserir na realidade social, para o que a linguagem nas formas mais complexas produzidas pela humanidade tem um papel bastante significativo.

“[...] Formar o leitor de textos em *gêneros do discurso* do campo da Literatura, e em alguns casos, contribuir para formar também o escritor são processos que requerem essas vivências na escolaridade básica, esse ‘provar de interações que se estabelecem entre os sujeitos’ na esfera literária” (SANTA CATARINA, 2014, p. 122).

A partir dessa compreensão, o professor precisa elaborar seu planejamento de forma a mediar e ampliar os conhecimentos dos alunos de forma que se comprometam com a transformação social. Para a PCSC (2014)

[...] importa planejamento docente que contemple também os modos de interagir que possibilitam lidar com o mundo e com a vida no plano das ciências, da espiritualidade, das Artes, da Filosofia e campos afins, incluídas nas Artes, as manifestações linguísticas características da Literatura – literatura canônica ou marginal, tanto quanto literatura do âmbito mais global e mais local: internacional, nacional e/ou regional -, considerada a esfera literária como constitutiva da área das Linguagens com todas as implicações histórico-culturais que os modos de dizer literário trazem consigo (SANTA CATARINA, 2014, p. 121).

É nodal que o professor em seu PEA contemple o estudo de diversos gêneros do discurso desde esferas mais comprometidas com a dimensão cotidiana até esferas mais formalizadas, sempre potencializando o contexto histórico-cultural em que foram gerados. Diante disso, a PCSC destaca que

[...] tais gêneros no campo da Literatura precisa ser ressignificado na Educação Básica, desde a conotação de lendas, contos, fábulas, mitos e afins para crianças (e não a mera ‘contação de histórias’ fora dos *gêneros do discurso*, porque tais *histórias* só existem neles: nos *mitos*, nos *contos*, nas *lendas* etc. e nunca fora deles) quer essas crianças já sejam leitoras ou não (SANTA CATARINA, 2014, p. 121).

O professor e a escola que têm como objetivo a formação integral de seus alunos, para o que necessitam promover momentos e elaborar instrumentos que auxiliem os alunos de diferentes faixas etárias a interagir com textos em gêneros da esfera literária, (re)conhecendo como

a cultura humana muda conforme muda o contexto social, histórico, cultura e econômico.

O artefato (A), conforme apresentamos nos excertos a seguir, contempla estudos de textos em gêneros da esfera literária em seus objetivos e na relação de conteúdos apresenta-os de forma genérica.

• *Fazer leituras de contos, poesias e histórias em geral para adentrar ao mundo mágico das palavras, e assim, desenvolver a criatividade de cada um, dando vida, ritmo e entonação.*

2.º BIMESTRE

Texto dissertativo e argumentativo

Exercícios do livro - interpretações

Poesia

Paródia Bullying (entregar)

Reflexão sobre os elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos) relacionados ao texto.

Artigo de opinião

Orações subordinadas substantivas

Pronomes relativos

Figuras de sintaxe.

3.º BIMESTRE

Propaganda

Cartaz –

Peça teatral

Pronomes e a coesão e coerência

Discurso (tipos)

Complemento verbal e nominal

Conjunção

Preposição

Interpretação de texto.

Nessa direção, a presença de textos em gêneros da esfera literária é, em si, aspecto que sinaliza, ao menos, alguma convergência com o relevo que o documento do estado dá a tal fora de manifestação da cultura, produzida historicamente. Também se destaca que neste sentido importa sobremaneira que os alunos tenham na escola garantia de momentos em que a leitura de objetos culturais como esses, além de outros mais. Isso porque, a leitura para Britto (2012, p. 138) “[...] apresenta uma dimensão ética, dimensão pela qual o autor e leitor se comprometem com a realização da liberdade, podemos assumir que fazer literatura, ou ler nessa

condição, é uma ação essencialmente ético-política, no sentido de que é uma maneira de construir a condição da possibilidade humana.”

Além disso, Britto (2015, p. 67) destaca que a leitura “[...] não é imanente ao texto ou ao ato de ler: é um produto histórico” e acrescenta que “[...] há, certamente, más leituras e textos ruins, há leituras inúteis, desinteressantes, etc., assim como pode haver boas leituras e bons textos para serem lidos. Mais que isso, podemos verificar os motivos e determinantes de cada leitura, sua finalidade e seus resultados” (BRITTO, 2015, p. 67).

Ademais, Britto (2015) defende que, para compreender as finalidades e resultados da leitura e como se realizam, há três esferas nodais: o saber cotidiano, a razão técnica e a esfera do pensamento especulativo. Vamos, entretanto, dar destaque à “[...] esfera do pensamento especulativo é onde se verifica a presença contínua e sistemática do conhecimento organizado” (BRITTO, 2015, p. 69-70).

Diante disso, o autor apresenta que

[...] os textos próprios da esfera do pensamento especulativo circulam em gêneros específicos, distantes da vida comum (tratado, tese, ensaio, editorial, romance), tendem à autorreferência e à descontextualização, com sintaxe e léxico apartados das formas de falar cotidianas, trazendo às vezes um corte conceitual e epistemológico preciso. Contemplando as produções que se realizam nas ciências, na literatura, na filosofia, (produções intelectuais humanas mais orgânicas) e circulando em espaços específicos, esses textos demandam aprendizagem intencional, tensa e sistemática (BRITTO, 2015, p. 70).

Além disso, o mesmo autor destaca que há “[...] procedimentos intelectuais específicos, monitorados, sua apreensão de uma formação que não se adquire simplesmente pelo hábito ou pela instrução básica. [...] É certo que a grande maioria das pessoas não faz ou faz pouco essa leitura. Num certo sentido muito específico, não lê” (BRITTO, 2015, p. 71).

Ademais, Britto (2015) faz-nos refletir a respeito de nossas práticas escolares, que tipo de sociedade estamos querendo formar? “Leitores de quê? Leitores para quê?”

[...] nessa perspectiva, a leitura (e seu ensino), enquanto forma de ser e estar na história, de indagá-la e de querer fazê-la, deve ser compreendida como posicionamento político

diante do mundo. E a ignorância do caráter político do ato de ler (como acontece em tantas bem-intencionadas ações de promoção de leitura sobre o que é ler) não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e ao pragmatismo pedagógico.

Somente reconhecendo a historicidade do conhecimento e da leitura é que avançaremos uma política de formação que, afastando-se do pragmático produtivista e da fantasia liberal, assuma uma perspectiva crítica e libertária. E quanto maior for a consciência que tivermos deste processo, mais comprometida e participante será nossa intervenção político-pedagógica na formação de leitores (BRITTO, 2015, p. 72).

O artefato (A1) também apresenta as esferas literária e jornalística, porém de forma contrária ao que está exposto no PEA e não se depreende nestes artefatos o cuidado com a formação integral do aluno.

Os alunos serão incentivados a trazerem material do seu interesse para leitura nesse dia. Ao mesmo tempo, os professores poderão oferecer aos alunos, gêneros de leitura variados: poesia, piada, contos, literatura infanto-juvenil, histórias em quadrinhos, artigos informativos, assim por diante e/ou dirigir a aula de leitura a um tema específico.

Os alunos através do incentivo dos professores participarão de um concurso de produções com o tema: “A Importância do Ato de Ler”, da seguinte forma: elaboração de um livro online com as melhores produções textuais de todas as turmas no decorrer do ano.

Além disso, serão realizados momentos de palestras para os alunos, com profissionais capacitados, visando uma maior conscientização sobre a importância da leitura.

Colomer (2007, p. 117) apresenta a leitura literária dentro planejamento escolar de forma que é necessário “[...] proporcionar aos alunos um espaço habitado por livros, a constatação de que existem certas formas de organizar as aprendizagens escolares que favorecem especialmente a presença da leitura e a conveniência de planificar articuladamente funções, tipos e atividades de leitura de livros na escola.” Porém, o que acontece é bem o contrário, pelo menos nos PEA

apresentados nesta pesquisa, porque é nítido que se segue ora o sumário do livro didático ora a BNCC/2018.

Além disso, concordamos com a autora (2007) quando lamenta e faz um alerta no que se refere a aulas para adolescentes.

[...] Os livros – enciclopédias, obras de ficção, etc. – encontram-se confinados nas bibliotecas centrais, que apenas são usadas para pesquisas. Os únicos livros presentes são os didáticos, que entram e saem rapidamente das mochilas dos alunos, em cada mudança de aula, e se dedica muito pouco tempo escolar à leitura e à escrita (COLOMER, 2007, p. 118).

Por sua vez, no artefato (B), temos:

BIMESTRE 2.º

Gêneros textuais:

O conto

O conto – tempo e espaço

Oralidade:

Relato de leituras

Objetivos:

Relatar livros e textos lidos para a turma da sala de aula.

BIMESTRE 3.º

Gêneros textuais:

O verso e seus recursos musicais

Oralidade:

Relatos de leitura

Objetivos:

Ler e fazer a socialização aos colegas de classe.

BIMESTRE 4.º

Oralidade:

Relato de leitura

Objetivos:

Socializar os livros lidos durante o bimestre para o grande grupo.

Diante do exposto, Schlickmann et al. (2016, p. 65) alertam que “[...] há a defesa de que, na escola, é preciso contemplar as diversas esferas da atividade humana, por exemplo, a jornalística, de consumo,

doméstica etc. sem descuidar da esfera literária, mas ressignificando abordagens tradicionalmente conferidas a tais usos.”

Além disso, os fragmentos do PEA destacam como conteúdos o estudo do *verso e seus recursos musicais* sem atrelar a um objetivo específico, o que torna para nós um projeto de ensino genérico. Assim, para Schlickmann et al. (2016, p. 65), “É possível ainda, encontrar nas escolas, casos em que os gêneros discursivos são tratados na esfera literária de forma equivocada,”

[...] como quando tomava fragmentos de texto literário em abordagens de ensino gramatical ou em propostas fechadas de compreensão leitora que contribuía para afastar estudantes da leitura de poemas, romances, fábulas, lendas, crônicas e afins (SANTA CATARINA, 2014, p. 122).

E o artefato (B1) apresenta a Lei n.º 10.639, porém o artefato (B) em momento algum contempla o que é solicitado no documento.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Art. 26-A. *Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. [...].*

§ 2º *Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.*

Além disso, o artefato (B1) ainda descreve como condições de trabalho:

Recursos literários: 01 biblioteca que desempenha um papel importante para a pesquisa e desenvolvimento dos estudos onde encontramos dicionários, livros didáticos, livros de literatura infantil, infanto-juvenil e livros técnicos.

O que se visibiliza no PEA, artefato (B), é que se oportuniza o empréstimo de livros da biblioteca, socializa-se a leitura com os demais colegas de sala, porém sem maior profundidade de discussão destes objetos culturais. Portanto, é crucial que se perceba que ler gêneros da esfera literária não é garantia de vocabulário mais robusto e/ou ascensão social e que mesmo a fruição estética se desenvolve em relação estreita com a compreensão para o que a intervenção pedagógica tende a ser condição, quando trata-se de leitores em formação.

Diante disso, Schlickmann et al. (2016) apresentam que, para que aconteça de fato a formação integral, deve haver

[...] a convergência de diferentes usos das línguas pode ganhar contornos em atividades de outra ordem que, por exemplo, lidem com os contos de aventura em articulação com os jogos eletrônicos, ou com canções sobre relações afetivas em articulação com os blogs que tendem a substituir os diários pessoais e afins. (SANTA CATARINA, 2014, p. 123 *apud* SCHLICKMANN et al., 2016, p. 66).

Além disso, temos as tecnologias, que estão a cada dia mais presentes no contexto social e podem auxiliar no ensino por meio da interação dos sujeitos, o que faz com que “[...] os usos das línguas ganham novos contornos [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 123). Porém, não se tem o objetivo de ensinar como usar seus comandos, “[...] mas de dar, aos modos de interação por meio delas, *status* de objeto do conhecimento [...], contemplar tanto *gêneros do discurso* por meio dos quais os sujeitos dão conta de suas necessidades cotidianas ou por meio dos quais tais sujeitos lidam com as dimensões de humanidade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 123). Desta forma, oportuniza-se, para diferentes faixas etárias, momentos de “[...] educação para as leituras que contemplem demandas do cotidiano paralelamente ao cuidado com a formação para o deleite estético como função da literatura” (PCSC, 2014, p. 123).

Em relação ao conceito de *textualidade*, vale destacar que a semiose se faz presente na elaboração textual seja oralmente ou via escrita. Para o ensino de Línguas, a PCSC defende que

[...] ‘o debruçar-se sobre o texto’ significa considerar seu propósito interacional, o seu contexto social, histórico e cultural e a materialidade linguística – estrutura organizacional do texto, questões semânticas, sintáticas e lexicais, entre outras. Os textos podem, ainda, ser considerados em sua multimodalidade, quando envolvem a palavra, a imagem, o som, o movimento, o que tende a ser característico de relações interpessoais mediadas pelas tecnologias (SANTA CATARINA, 2014, p. 124-125).

Seguindo esta tônica, o professor, no momento de elaborar seu PEA ou PED, precisa conhecer o *gênero do discurso* que irá ensinar para o aluno, tomando emprestada as expressões apresentadas na Santa

Catarina (2014, p. 125), nas “dimensões indissociáveis” que se dividem em: “dimensão social e dimensão verbal”, compreendendo a primeira delas os interlocutores, tempo, espaço e as representações de mundo do sujeito; enquanto a segunda evidenciando a textualidade materializada pelos interlocutores à luz da compreensão e da produção de texto de cada sujeito.

A PCSC (2014) considera que

Os processos de compreensão e produção são concebidos sob uma perspectiva dialógica, no conjunto de vozes que se historicizam nas relações humanas em todos os tempos; processos de negociação e compartilhamento de sentidos, considerando que o texto não traz consigo somente uma única forma de ser entendido. A compreensão, então, não é dada somente pelo autor, tampouco apenas pelo leitor ou ouvinte, pois a atribuição de sentidos dos textos constitui-se na interlocução entre leitor ou falante e autor, o que torna cada leitura ou fala uma nova experiência de encontro entre ambos, considerando também as especificidades da LIBRAS e do BRAILLE (SANTA CATARINA, 2014, p. 125).

O artefato (B) apresenta em todos os bimestres a produção textual. No entanto, o artefato (A) o faz de modo genérico, na forma de menções, das quais subentendemos que o aluno fará a produção textual (somente em dois bimestres), o que é inferível pela pista deixada pelo professor com o registro ‘(entregar)’. Sobre a forma como esta atividade será avaliada, porém, não há descrição. Os fragmentos a seguir indicam tal questão.

No 1.º bimestre:

Gêneros textuais: conto/crônica, poema (entregar) Dengue

No 2.º bimestre:

Paródia Bullying (entregar)

E na estrutura avaliação:

Produção de texto

Nesta perspectiva, Britto (2012, p. 106) enfatiza que “[...] ensinar a ler e escrever é parte de um processo de formação em que o sujeito se reconhece e reconhece o mundo em que está, com suas tensões e contradições.” Sendo assim, é possível defender que o processo de

compreensão e de produção de textos está interligado à formação humana, incluindo-se aqui a compreensão crítica da realidade social.

Para a PCSC (2014), a formação do leitor, especificamente, permeia dois processos: a leitura intensiva e a leitura extensiva. A primeira “[...] permite exercitar, a partir de uma ação docente organizada e planejada, a *compreensão leitora* tomando por referência os aspectos interacionais dos textos nos *gêneros do discurso* e as estratégias de que o autor se vale na escrita e que possibilitam ao leitor elaborar sentidos de um texto” (SANTA CATARINA, 2014, p. 125). Já a segunda “[...] se realiza por fruição e entretenimento [...] ou em busca de informações [...]. Ter presente essas duas implicações do ato de ler exige (re)pensar tal formação de leitores na escola para além do *livro* como única possibilidade de suporte textual em aulas de Línguas [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 125). Diante disso, não cabe mais à escola oportunizar momentos de leitura e de produção de texto apenas para a decodificação de textos aleatórios sem critérios de seleção e/ou sem sentido para as faixas etárias que irão lê-los ou produzi-los e/ou somente com o objetivo de estudar as estruturas dos gêneros do discurso ou da própria língua tomada em si mesmo.

Além disso, a Santa Catarina (2014, p. 126) defende que a importância “[...] das inter-relações entre oralidade/sinalização e escrita, sobretudo nos modos de usar as línguas nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, nas quais os limites entre uma modalidade e outra, assim como as interpenetrações entre elas (palavra, imagem, sons, sinais, movimentos etc.), são cada vez mais complexos.” Ademais, a ação de “[...] ler tem uma relação com a produção de textos e que cabe à escola formar leitores e produtores de textos em *gêneros* que permitam ao sujeito interagir com o outro, compreendendo que ler e escrever são, antes de tudo, um processo cultural e não meramente escolar” (SANTA CATARINA, 2014, p. 127).

Por sua vez, temos a produção de texto, que está pautada de forma dialética com o sujeito. Nesse sentido, Vigotski (2007 [1978], p. 144) contribui ao apresentar que “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser apresentada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.” Porém, quando ensinada na/pela escola é crucial que o professor destaque para o aluno que ela precisa contemplar: “[...] o que dizer; que se tenha razão para dizê-lo; que se tenha para quem dizê-lo; que o locutor/autor se assuma como tal; e que se escolham estratégias para dizê-lo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 127, com base em GERALDI, 1991). Garantindo, “[...] minimamente, que, de fato, na escola se produzam

textos e não se façam redações/composições, as quais tendem a não ter sentido fora da escola já que correspondem a formas de usar as línguas restritas à ambientação escolar” (SANTA CATARINA, 2014, p. 127).

Além disso, o professor precisa planejar ações em que os alunos interajam com diversos autores e gêneros do discurso antes de produzir seus próprios textos, pois

Ninguém escreve um *conto*, por exemplo, sem antes ter lido vários *contos*, ter vivenciado esse tipo de interação com os autores, que já os escreveram, ter compreendido o que é esse *gênero*, suas especificidades e a que finalidades interpessoais ele se presta, evitando-se, porém, uma abordagem categorial que destitua os gêneros de sua relativa estabilidade para equivocadamente estabilizá-los em análises focadas na forma, na estrutura dos textos nesses mesmos gêneros. Desse modo, as vivências com a *compreensão* e a *produção* textuais estão estreitamente articuladas entre si e somente são possíveis por meio das relações com o outro, em interações que se dão nos diferentes *gêneros do discurso* (SANTA CATARINA, 2014, p. 127).

Além disso, retomando o conceito de *forma/função*, vale o destaque para o fato de que, numa concepção de língua pensada à luz de uma concepção interacional como a assumida na proposta do estado, os indivíduos interagem com textos orais, escritos e viso-gestuais. Por sua vez, a análise linguística tangencia estes textos. Desta forma, o professor precisa atentar para que a articulação entre forma e função não se alinhem à perspectiva tradicional, cristalizadora.

Cabe salientar que não há línguas sem *vocabulário* e sem *estruturas gramaticais*; e não se trata, aqui, de *gramática normativa* ou de *manual de gramática*. Trata-se de entender gramática como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica das línguas, que não são regras prescritivistas que constam em livros de *gramática normativa*; são, sim, níveis que constituem as línguas como sistemas que se prestam aos usos. É preciso, também, considerar que tais *vocabulário* e *estrutura gramatical* só existem por conta da sociointeração e não fazem sentido fora dela (SANTA CATARINA, 2014, p. 132).

Com este olhar, é função do professor

[...] educar para a reflexão sobre os usos das línguas [...] e precisa ser realizada de modo que os estudantes compreendam as implicações de agenciar determinados recursos de vocabulário e recursos gramaticais em seus modos de dizer/sinalizar/escrever na *produção textual*, tanto quanto compreendam implicações de sentido na forma como os autores agenciam tais recursos no ato de enunciar-se, com os quais se toma contato nos processos de *compreensão textual* (SANTA CATARINA, 2014, p. 132).

Em outras palavras, cabe ao professor

[...] possibilitar aos estudantes conhecer como a constituição dos textos requer escolhas planejadas de *vocabulário*, assim como requer escolhas planejadas no momento de *estruturar gramaticalmente* as frases que compõem os textos, de modo que possam monitorar essas escolhas na construção de sentidos, atendendo a seus projetos de usos das línguas, conhecimentos necessários por conta da *sociointeração*. Ensinar, por exemplo, *substantivos concretos e abstratos, dígrafos e encontros consonantais, flexão isolada de verbos* e itens afins, da forma normativa e memorizada como tem sido feito, não faz nenhum sentido na educação em Línguas, o que se estende aos anos iniciais. (SANTA CATARINA, 2014, p. 132).

Tanto o artefato (A) quanto o (B) registram o planejamento do estudo de questões relativas à forma/função. No entanto, não está descrito como ele será abordado nas aulas de Língua Portuguesa.

Quando se tem presente as definições para o ensino em Língua Portuguesa presentes na PCSC (2014), parece-nos central destacar a importância de que o professor tenha conhecimentos, por meio de formação inicial e continuada, sobre concepções como *discurso, texto, forma e função*. É a partir desse conhecimento que o professor poderá superar uma atuação profissional replicadora das definições constantes no documento ou, por outro lado, que se organize desconsiderando tais definições. Assim, poderá ensinar de forma reflexiva, pois tanto na compreensão textual como na produção textual, ensina-se vocabulário e estruturas gramaticais de forma que sejam “[...] agenciados para a

indicação dos sentidos pretendidos pelo autor no encontro com o leitor [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 132).

Diante disso, Vigotski (2007 [1978]) defende que o professor precisa mediar os processos de ensino de forma que promova o aluno transcender do ‘plano intersíquico para o plano intrapsíquico’. Nesse sentido, é do trabalho educativo prévia-ideado e, como concretização dele, das inferências do professor que o desenvolvimento intelectual dos alunos, derivado da apropriação de conhecimentos e da formação de conceitos, potencialmente se desenvolve.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando alguns aspectos centrais da discussão que buscamos empreender nesta dissertação, ancorada na Teoria Histórico-Cultural e alinhada a um projeto formativo pautado na integralidade humana, o fazemos em nome de anunciar nossas considerações finais. À luz dessa intenção, destacamos que este trabalho teve como objetivo geral descrever analiticamente as ancoragens do *planejamento de ensino anual do componente Língua Portuguesa* para alunos do 9.º ano, de três escolas da rede pública estadual, de Jaraguá do Sul/SC, pela análise deste documento, do *currículo escolar* e das possíveis reverberações dos *documentos oficiais de ensino* nessa documentação pedagógica.

No que compete aos objetivos específicos, descrevemos a organização e a fundamentação teórico-epistemológica dos documentos – *planejamento de ensino anual*, *currículo escolar* no PPP e *documentos oficiais de ensino*. Neste sentido, pela análise dos dados, buscamos evidenciar a tênue articulação, de caráter teórico-epistemológico e metodológico, entre *plano de ensino anual*, *currículo escolar* e *documentos oficiais de ensino*, que embasam este segmento da Educação Básica presencial, na rede pública estadual, do município de Jaraguá do Sul/SC.

Além disso, identificamos algumas fragilidades que tangenciam a articulação entre o *currículo escolar*, o PEA de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais e o principal documento que embasa este segmento da Educação Básica presencial, na rede pública estadual, do município de Jaraguá do Sul.

Ocupou ainda nosso esforço analítico, a identificação do modo como apropriação conceitual/de conteúdos é concebida tanto no PEA, quanto no currículo escolar e nos documentos oficiais do Ensino Fundamental Regular Anos Finais e, por fim, discutir possíveis aproximações e dissociações entre tal tratamento conceitual/de conteúdos. Como resultado deste trabalho, pela sutil relação identificada na correlação PEA, PPP e PCSC (2014), constatamos que é nodal o investimento em formação inicial e continuada de qualidade, contando com interlocutor mais experiente, que trate com afincos o estudo da Teoria Histórico-Cultural e que contemple a elaboração dos PEA e, por consequência os Planos de Aula, em consenso com a teoria mencionada, reposicionando o elemento fundamental ao desenvolvimento do trabalho educativo, justamente por sua natureza fundamentalmente pedagógica.

Tais objetivos estão ancorados no desejo que norteou nosso estudo de contribuir para um reposicionamento do campo quanto ao lugar que a

prévia-ideação do trabalho educativo no âmbito da formação de professores, especialmente de Língua Portuguesa, ocupa. Buscamos proceder dessa forma, explicitando elementos subjacentes à elaboração do PEA, que juntamente com o plano de aula, perfaz o ponto de partida das ações de ensino praticadas no âmbito escolar, o que historicamente ocupa momentos geralmente pontuais na rotina dos professores.

Sabemos que eles já foram tangenciados por muitas teorias e transformações. Esperar-se-ia, entretanto, que, nesta fase contemporânea da educação, dada a vinculação teórico-epistemológica assumida no âmbito do estado de Santa Catarina, a importância de tal documentação pedagógica para a consecução de um trabalho educativo com potencial de promoção humana à integralidade fosse minimamente consensual, pelo menos quanto a sua estrutura. Nos dois documentos analisados, entretanto, pudemos observar discrepâncias com relação a esse papel que conferimos, amparados na teoria fundamental tomada no âmbito desta pesquisa e que converge com a da mencionada proposta, tanto em relação aos elementos estruturais, quanto aos conceituais, além do lugar periférico que parece assumir na prática docente, quando identificamos nos PEA tomados para análise poucas indicações de como precisamente o trabalho educativo fora pensado e de como o que genericamente aparece registrado expressa preocupação com o ideal formativo assumido pela rede estadual, tal qual discutido no *capítulo 5*.

Além disso, sugerimos que o professor elabore seu PEA a partir da Teoria da Atividade,

[...] por ser decorrente da concepção Histórico-Cultural de aprendizagem, não abre mão da socialização dos conceitos universais e significativos, dos conhecimentos das ciências e das artes considerados importantes e que fazem parte da tradição cultural, e nem da direção e da responsabilidade do professor sobre o processo pedagógico. [...] o que implica determinar, neste contexto, que conceitos devem ser apropriados pelos alunos, através de que conteúdos das diferentes disciplinas, agrega a responsabilidade de tornar o processo de apropriação e elaboração de conceitos determinados em algo que tenha motivo e finalidade para os alunos e que tenha relação estreita com suas vidas (HENTZ, 2000, p. 18).

Hentz (2000, p. 18-19) apresenta que o planejamento de aulas deve ter seu marco inicial a resolução de problemas materiais ou conceituais

[...] trazer esses problemas para a materialidade da vida dos alunos, para que eles percebam que há uma relação real entre eles e os problemas propostos (não uma relação de “faz-de-conta”); apresentar esses problemas de forma realista e intrigante, de modo que os alunos estejam motivados e vejam finalidade na discussão e solução dos mesmos.

Tal proposição carrega consigo a premissa de que “As atividades de aprendizagem não ocorrem espontaneamente. Não é possível pensar um processo de aprendizagem baseado em atividade que vão surgindo, uma após a outra, de acordo com o interesse manifestado pelos alunos” (HENTZ, 2000, p. 23). É função do professor elaborar e conduzir o PEA e o PED. O professor necessita planejar da seguinte forma:

[...] selecionar e problematizar temáticas, apontar finalidades e criar motivos para os alunos quererem abordar as temáticas escolhidas. Implica, ainda, conduzir o processo de abstração/concreção/abstração, numa perspectiva de apropriação/elaboração de conceitos científicos. É importante lembrar que essas atividades, para se constituírem em **atividades de aprendizagem**, precisam despertar nos alunos a vontade de realizá-las. Do ponto de vista do professor, serão sempre apenas **atividades de ensino** (HENTZ, 2000, p. 23 grifos do autor).

Vale lembrar que estas ações devem estar ancoradas na ZDP, caso contrário não terá sentido para o aluno e teremos alunos desinteressados e até quem sabe indisciplinados.

Diante dessa elaboração teórica, nosso trabalho, procurou, pela análise da mencionada documentação pedagógica, evidenciar o necessário adensamento, por parte da educação pública catarinense, na área de Linguagens, especificamente no componente de Língua Portuguesa, do compromisso de forma radical com o planejamento das ações educativas, na medida em que seu alinhamento teórico-filosófico e metodológico, centraliza a prévia-ideação de um trabalho educativo voltado para a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, para a formação de conceitos e para a humanização. Tal compromisso ganha proeminência quando entendemos que, mesmo pensado dessa forma, o trabalho educativo pode não alcançar o que se propõe, mas

quando não o fazemos, na origem o ideal humanizador fica inviabilizado e, quando muito, ser levado a efeito é algo da ordem dos epifenômenos.

Priorizar o planejamento significa reposicionar-se em relação ao lugar que prévia-idear o trabalho educativo ocupa nas ações desenvolvidas pelos professores: não é possível considerar ainda o PEA, o PPP e a PCSC (2014) documentos burocráticos, secundarizando os momentos em que discussões são fomentadas na unidade escolar e em outras instituições com interesses afins. É importante lembrar que trabalhamos com alunos oriundos sobejamente da classe popular; ou seja, são filhos de trabalhadores, que têm na escola a possibilidade e o direito de garantir aos seus filhos a melhor educação para enfrentar uma realidade social como a posta. Não cabe, pois, o pensamento de que a escola pública estadual pode desenvolver o que lhe cabe com excelência menor, sem ser reconhecida como uma rede que conta com instituições de qualidade, ocupadas com ensino de seus alunos. Não podemos mais aceitar falas e ações como esta: *Trabalho na rede privada e estadual há anos e sempre que venho dar aula aqui no estado tenho que me desconstruir*. Nossos alunos não podem ser considerados inferiores às demais crianças, adolescentes e jovens que estudam em outras redes de ensino.

Libâneo (1994, p. 20) defende que

No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais políticos, econômicos, culturais – que precisam ser compreendidos pelos professores. Por outro lado, é preciso compreender, também, que as relações sociais existentes na nossa sociedade não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre. Elas são dinâmicas, uma vez que se constituem pela ação humana na vida social. Isso significa que as relações sociais podem ser transformadas pelos próprios indivíduos que a integram.

Reforçamos: um posicionamento radical precisa ser assumido no âmbito de garantir as condições objetivas, dentre as quais formação continuada de qualidade, para que os professores, bem como demais profissionais, possam desenvolver seu trabalho em busca da mencionada excelência, se não por outras razões, porque alunos de escolas públicas devem ser desafiados intelectualmente, e não subestimados, apropriando-se de elementos culturais cada vez mais complexos, para que a realidade social possa ser compreendida com maior criticidade em toda a sua complexidade, o que demanda planejamento. Para isso, não basta,

certamente, ensinar o mínimo, conforme consta nas Diretrizes Curriculares, documento disponibilizado pela SED para a maioria dos professores do estado catarinense. Ainda que saibamos que documentos como esses são, antes, um roteiro para as diferentes ações e instâncias envolvidas na educação, quando assumidos o como o ideal a ser alcançado, fatalmente fragilizamos o ideal formativo acordado no documento de referência no estado – a formação humana integral.

Ao destacar tal complexa oposição de elementos presente no ensino, não ignoramos os desafios impostos ao professor para desenvolver um trabalho com esta monta. Entendemos, entretanto, ser nosso compromisso ético, quando ética é tomada numa acepção que supera a ética relação estrita e avança em direção a uma ética comprometida com a atividade principal assumida por todos os envolvidos na educação – contribuir para a humanização dos homens –, evidenciar o que precisamos buscar coletivamente, a fim de que as ações necessárias possam ser compreendidas novamente por todos os envolvidos. O planejamento, nesse sentido, indicia a correlação de vários aspectos que precisam ser enfrentados.

Dentre todos eles, nosso trabalho buscou dar relevo a um deles: a necessidade de organização, sistematização e fundamentação do trabalho educativo, o que culmina na produção do PEA, um importante ponto de partida. Para tal, o professor precisa constantemente apropriar-se com mais profundidade de conhecimentos teórico-filosóficos e metodológicos de sua área de atuação, para o que formação continuada e hora-atividade precisam ser prioridade. É nítido na análise empreendida neste trabalho que os professores precisam de formação inicial e continuada de qualidade, também para que compreendam com a agudez necessária as implicações das definições apresentadas na PCSC (2014) e as teorias que ancoram este documento para o processo de ensino. Desta forma, como estão apresentados os PEA, organizado como currículo imposto pelas diretrizes curriculares, não contribuirá para minimizar os problemas sociais, sequer os enfrentados em sala de aula.

Além disso, é notório que a gestão escolar democrática faz a diferença na unidade escolar, pois é, por meio da organização da equipe administrativa e pedagógica, que os possíveis entraves burocráticos e pedagógicos serão minimizados ou superados, dentro do que é da alçada das instituições escolares. Para isso, é necessário superar dois posicionamentos que em nada contribuem para o desenvolvimento dessa agenda assumida pela escola, seja o apreço a assunção pelos postos de gestão pelo relativo status que eles tendem a conferir ao profissional dentre da dinâmica escolar, seja a burocratização a que são submetidos os

profissionais que assumem tais funções por conta das altas demandas de tarefas que se impõem. Os olhares são diversos e cada qual se movimenta de acordo com seus interesses e valores, o que não pode se atenuar nas consciências dos envolvidos na educação é a dimensão pedagógica inalienável do seu trabalho.

Libâneo (2001, p. 7) destaca que “[...] não é possível à escola atingir seus objetivos de melhoria da aprendizagem escolar dos alunos sem formas de organização e gestão, tanto como provimento de condições e meios para o funcionamento da escola, quanto como práticas socioculturais e institucionais com caráter formativo.” Sendo assim, o mesmo autor (2001, p. 7) acrescenta que a escola precisa considerar os seguintes aspectos:

- As práticas de organização e gestão devem estar voltadas à aprendizagem dos alunos.
- A qualidade do ensino depende do exercício eficaz da direção e da coordenação pedagógica.
- A organização e a gestão implicam a gestão participativa e a gestão da participação. Projeto pedagógico-curricular bem concebido e eficazmente executado.
- A atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades de ensino.
- Gestão da escola e ações de formação continuada.

Nesse sentido, Schlickmann et al. (2016, p. 16) defendem que a

[...] **educação/ensino** e **desenvolvimento** estão intimamente relacionados, constituindo um mote das ações que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas por escolas, creches e pré-escolas. Para que a educação e o ensino alcancem o objetivo de educação integral, suas atividades precisam estar voltadas para o desenvolvimento omnilateral do ser humano, em especial no que se refere a determinadas capacidades que envolvem o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores – abstração, memória, representação, etc.

Lançamos mão, nesse sentido, de longas citações de Fontana (2016, p. 136) com o objetivo de registrarmos nossa literal concordância com sua defesa de que

[...] a *formação continuada* dos professores da Rede que, teoricamente, deveria ser obrigatoriedade do Estado. Em Santa Catarina, alega-se que existe formação continuada na rede estadual, porém o que o Estado realmente oferece são pausas previstas em calendário para discussões em grupos dos próprios professores, ou seja, não existem formadores, existem professores que discutem teorias, das quais muitos não possuem o devido conhecimento, denegando-se com isso o papel do interlocutor mais experiente, central na própria teoria que engendra as áreas na PCSC.

Além disso, a autora (2016) enfatiza que

Na falta de uma formação continuada efetiva, estes cadernos estão chegando às Unidades Escolares e sendo estocados nas salas de coordenação e bibliotecas; ou seja, a riqueza deste arcabouço teórico, que deveria ser difundida entre o corpo docente, ainda não ecoa nas salas de aula. Dado o contexto que emoldura a publicização da PCSC de 2014, definitivamente culpabilizar o professor não parece ser a solução. O caminho para levarmos a termo no seio das instituições escolares um processo de formação humana paulatinamente mais comprometido com os sujeitos e mais alinhado à defesa pela integralidade de tal formação é, antes, promover ações que subsidiem processos de formações continuadas de fato, de fluxo contínuo, por áreas de conhecimento, respeitando as especificidades que constituem estas mesmas áreas, tanto quanto os componentes que dela são parte. Somente assim, em nossa compreensão, estas teorias defendidas na proposição tematizada neste estudo reverberariam, de fato, nas concepções de ensino e aprendizagem da linguagem que ancoram as ações didático-pedagógicas a serem materializadas em espaços escolares (FONTANA, 2016, p. 137).

Fontana (2016, p. 137) acrescenta ainda que

[...] é inegável que a configuração de organização do trabalho docente que o Estado tem adotado tende a não favorecer para que o professor se sinta estimulado a continuar estudando e a ampliar sua

formação. Apesar de alegar que cumpre a lei da hora-atividade dos professores, não nos parece estranho um professor, ao ter de lecionar no mínimo trinta e duas aulas semanais (se contratado por quarenta horas), sentir-se cansado e desmotivado a se aprimorar. Sem falar que estas trinta e duas aulas, por conta da baixa remuneração, acabam se estendendo a um número ainda maior, para que assim o professor receba pelas chamadas *aulas complementares*, o que configura, a grosso modo, um acréscimo salarial semelhante à hora-extra. Desta forma, é bastante recorrente encontrarmos professores lecionando quarenta aulas semanais, às vezes em até três ou quatro escolas diferentes, a fim de complementar sua renda e, com isso, garantir as condições objetivas de (sobre)vivência, de forma minimamente decente.

Salientamos que todas estas práticas, descritas em Fontana (2016), ainda são observáveis empiricamente até o presente momento em muitos contextos escolares. Sabemos que todo processo de mudança é moroso, mas a primeira mudança partiu da SED em 2014 ao promoverem a atualização da PCSC/2014, mantendo em tal processo o fundamento teórico assumido ainda na década de 1990. Entretanto, cinco anos já se passaram desde então e é nítido que ainda não se unificaram as vozes nem na escolha/uso de uma ancoragem teórica. Assim, salientamos novamente que é fulcral que os órgãos competentes oportunizem aos professores de todas as áreas do conhecimento formações presenciais com interlocutores mais experientes com vistas a compreensão do mencionado fundamento e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho educativo.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 1. ed. Revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedette. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- ALBUQUERQUE, Janeslei A; KUNZLE, Maria Rosa. O currículo e suas dimensões, multirracial e multicultural. *In: Caderno Pedagógico n 4, APP-SINDICATO 60 ANOS*. 2007.
- ANDRETTA, F. C. Currículo e conhecimento escolar: uma reflexão sobre algumas relações teóricas e práticas. *PERSPECTIVA*, Erechim, v. 37, n. 140, p. 93-102, dezembro/2013. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_376.pdf. Acesso em: 08 set. 2018.
- ARAGÃO, Manoel Soares de. Currículo na escola e os desafios para ensinar. Educação da sociedade contemporânea. Anais da III Semana de Línguas e Literaturas do Campus Campos Belos. UEG, 2017. p. 35-47.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João. 2010. [1920/24].
- BORDIGNON, Genuíno; QUEIROZ Arlindo; GOMES Lêda. **O Planejamento educacional no Brasil**. Fórum Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação. Jun./2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/Biblioteca/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em: 07 jan. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Edição no prelo. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica*. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 26.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.**

Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. Alfabetismo e educação popular. *In:* GONZÁLEZ, Jorge Luiz Camarano; BATISTA, Roberto Leme (orgs.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global.** Maringá: Praxis, vol. 1, 2006, pp. 343-357.

_____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.**

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.**

Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CATOIA DIAS, Sabatha. Observações. *In:* **Qualificação banca de Mestrado** - Profletras. 2017.

_____. Concepções docentes acerca da importância do ato de ler no ensino fundamental. **Revista Educação, Artes e Inclusão.** v. 8, n. 2, 2013 - ISSN 19843178 GRUPO DE INVESTIGAÇÃO EDUCAÇÃO ARTE E INCLUSÃO UDESC – CNPq - Florianópolis – SC – Brasil.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum Linguístico.** v. 13, n. 4, pp. 1587-1598. Florianópolis, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1587>. Acesso em: 28 fev. 2018.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. *In:* VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 2007 [1978].

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas, [et al.].

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. – (Coleção Didática e prática de ensino).

DEICHMANN, Carin; MEDEIROS, Sandro. **Gestão escolar:** planejamento participativo. Curso de formação descentralizada para professores e gestores da rede estadual. Fev. 2019. Gravação 10 dez. 2018. Diretoria de Gestão da Rede Estadual – DIGR. Gerência de Gestão de Educação Básica e Profissional – GEGEP. Estúdio: ASCOM/SED – Florianópolis.

DELLAGNELO, Adriana Kuerten; PEDRALLI, Rosângela. A relevância da perspectiva histórico-cultural vigotskiana para profissionais ocupados com educação escolar em linguagem. **Fórum Linguístico.** v. 13, n. 4, p. 1533-1539. Florianópolis, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade,** v. 21, 2000, p.79-115. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. v. 6, n. 159. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3508/pdf.5>. Acesso em: 27 dez. 2018.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva.** v. 16, n. 29, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579/10113>. Acesso em: 29 jan. 2019.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola:** base teórica e construção do projeto. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FERREIRA JR., Amarílio.; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Education in a Marxist perspective: an approach based on Marx and*

Gramsci. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação., v. 12, n. 26, p. 635-46, jul./set., 2008.

FERRI, Cássia. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PLANO DE ENSINO**. Formação de Professores. Este material é uma adaptação dos módulos do curso “Formação Pedagógica para Docentes das Áreas Específicas do Currículo dos Cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional” realizado pela Secretaria de Estado da Educação, 2019.

FONSECA, João Saraiva da.; FONSECA, Sonia da. Didática Geral. 1. ed. Sobral: PRODIPE – Pró-Diretoria de Inovação Pedagógica, 2016. Disponível em: <http://md.intaead.com.br/geral/didatica/pdf/Did%C3%A1tica%20Geral.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FONTANA, Josiane Bez. **Eixos teóricos constitutivos do componente de Língua Portuguesa na rede estadual de Santa Catarina**: novas reflexões. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2016.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. **Concepções de Autorregulação da Aprendizagem do Desenho Artístico em Estudantes Universitários**. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia. Orientador: Prof. Doutor António Manuel Duarte. Lisboa, FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FROMM, Erich. **O conceito Marxista do Homem**. Trad. Octavio Alves Velho. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

GAMA, Carolina Nozella.; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação. Dossiê, v. 21, n. 62, p. 521-30, mar., 2017.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 1999. Disponível em: <http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/457/AMG>

_PUB_03_026.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 dez. 2018.

_____. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. 1.º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público. Belo Horizonte, Jul., 1994.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1985.

GARCIA, Consuelo de M. Planejamento de ensino: fase de preparação. **Educar em Revista**. Educ. rev. n. 3 Curitiba, Jan./Dez., 1984. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601984000100003. Acesso em: 10 fev. 2018.

GARCIA, L. T. S.; QUEIROZ, M. A. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação**. Natal: Ed. da UFRN, 2009.

GERALDI, Wanderlei. **Deslocamentos no ensino**: de objetos a práticas; de práticas a objetos. Texto apresentado na mesa-redonda “Gêneros discursivos e Ensino” no CELLIP. Cascavel, 2009.

GESSER, Verônica. **A evolução histórica do currículo**: dos primórdios à atualidade. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135>. Acesso em: 30 out. 2018.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. A orientação educacional face ao cotidiano escolar. In: _____. **Orientação educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2001.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Ângela Maria Ferreira da; GARCIA. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 98 n. 250. Set./Dez. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/REVISTA+BRASILEIRA+DE+ESTUDOS+PEDAG%C3%93GICOS+%28RBEP%29+->

+NUM+250/05130cad-8b55-4241-a288-73501a53b51a?version=1.1.
Acesso em: 10 jan. 2019.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

KUENZER, Acácia Z., CALAZANS, Maria Julieta Costa, GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LA TAILLE, Yves de. [et al.]. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática**. Cortez: São Paulo, 1994. (Coleção magistério 2.º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. *In*: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. *In*: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Conceição Jardim [et al.]. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

MICHAELLIS. **Dicionário**. São Paulo: Melhoramentos, 2018.
Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

- MICHAELLIS. **Dicionário**. São Paulo: Melhoramentos, 2018. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun./Jul./Ago. 2003 n. 23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo *et. al.* Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr., 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3094>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- NÉBIAS, Cleide. **Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas**. Trabalho apresentado em mesa-redonda no IX Endiipe - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Águas de Lindóia, SP, 1998.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 2005 [1997].
- PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti**. Florianópolis, SC, 2014. 321 p.
- _____. **Orientações de como elaborar um PPP**. 2017. Slides apresentados em sala de aula - UFSC.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <http://nela.cce.ufsc.br/cooperacao/>. Acesso em: 03 fev. 2019.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Documentary research: theoretical and methodological clues*. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I – Jul./2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>. ISSN: 2175-3423. Acesso em: 12 fev. 2018.

- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. de Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANT'ANNA, Flávia Maria [*et al.*]. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.
- SANTA CATRINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de Aprender**: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. HENTZ, Paulo (org.). Florianópolis, DIEF, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Autores Associados. Campinas, 2008.
- _____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Autores Associados. Campinas, 2004.
- _____. **Política e educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- _____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.
- SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. WIGGERS Verena. [*et al.*]. **Áreas do conhecimento**: diálogos em articulação: livro didático. Palhoça: UnisulVirtual, 2016. (Curso de Extensão Organização Curricular da Educação Básica Catarinense: Proesde Licenciaturas 3). 260 p.
- SILVA, Jair Militão da. **Como fazer trabalho comunitário?** Paulus. Coleção Questões fundamentais da educação. São Paulo, 2003.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2011.
- _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo escolar. Autêntica. Belo Horizonte, 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.

Tradução: Rubens Eduardo Frias. 1. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; MÉIER, Wander Mateus Branco.

Concepções de ensino e de aprendizagem: superando a burocracia curricular. **Revista de Administração Educacional**. Recife, v. 1, n. 2, jul./dez. 2014 p. 62-74. Disponível em:

file:///C:/Users/ana/Downloads/2329-6195-1-SM.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

THIESEN, Juarez da Silva. Proposta curricular para a escola pública

catarinense – trajetória de uma construção coletiva sustentada da

perspectiva histórico-cultural. *In*: THIESEN, J. S. **Política curricular**: discursos, (con)textos e práticas. Curitiba: CRV, 2013. p. 17-33.

TUTTMAN, Malvina Tania. **Cadernos de Educação**. Confederação

Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Ano XVIII, n. 26, jan./jun. 2014. Brasília.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da**

Educação. Curitiba: Intersaberes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956. **Planejamento**: Projeto de

Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico - elementos

metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da**

Escola: uma construção possível. Coleção Magistério: Formação e

Trabalho Pedagógico. Papirus. Campinas/SP, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Maria Lúcia Gonçalves de

(org.). **Escola**: Espaço o Projeto Político-Pedagógico. Coleção

Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Papirus. Campinas/SP, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola:

uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto**

político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas:

Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em:

file:///D:/Dados%20Ana/Downloads/PPP_segundo_Ilma_Passos.pdf.

Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas/SP: Papyrus, 2008 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

_____. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2012 [1931].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001 [1934].

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Editora Plano. Brasília/DF, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO




**ESTADO DE SANTA CATARINA
AGÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
JARAGUÁ DO SUL/SC**

**DECLARAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO - JARAGUÁ DO SUL/SC**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO – JARAGUÁ DO SUL/SC, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: O planejamento no ensino de Língua Portuguesa: possíveis reverberações dos documentos norteadores da Educação Básica na elaboração do Plano de Ensino Anual, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Atenciosamente,

Jaraguá do Sul, 26/06/2017.


Cristiana Poltronieri Ziehlendorf
Gerente Regional de Educação

Cristiana Poltronieri Ziehlendorf
Gerente de Educação
Ato nº 91 de 18/01/2016
Matr. 326.433-5-02

ANEXO 2 – OFÍCIO PARA OBTER DADOS PARA PESQUISA

N.º 01/2017

À Gerente de Educação
CRISTIANA POTRONIERE ZIEHLSDORFF

Jaraguá do Sul, 26 de junho de 2017.

Prezada Senhora,

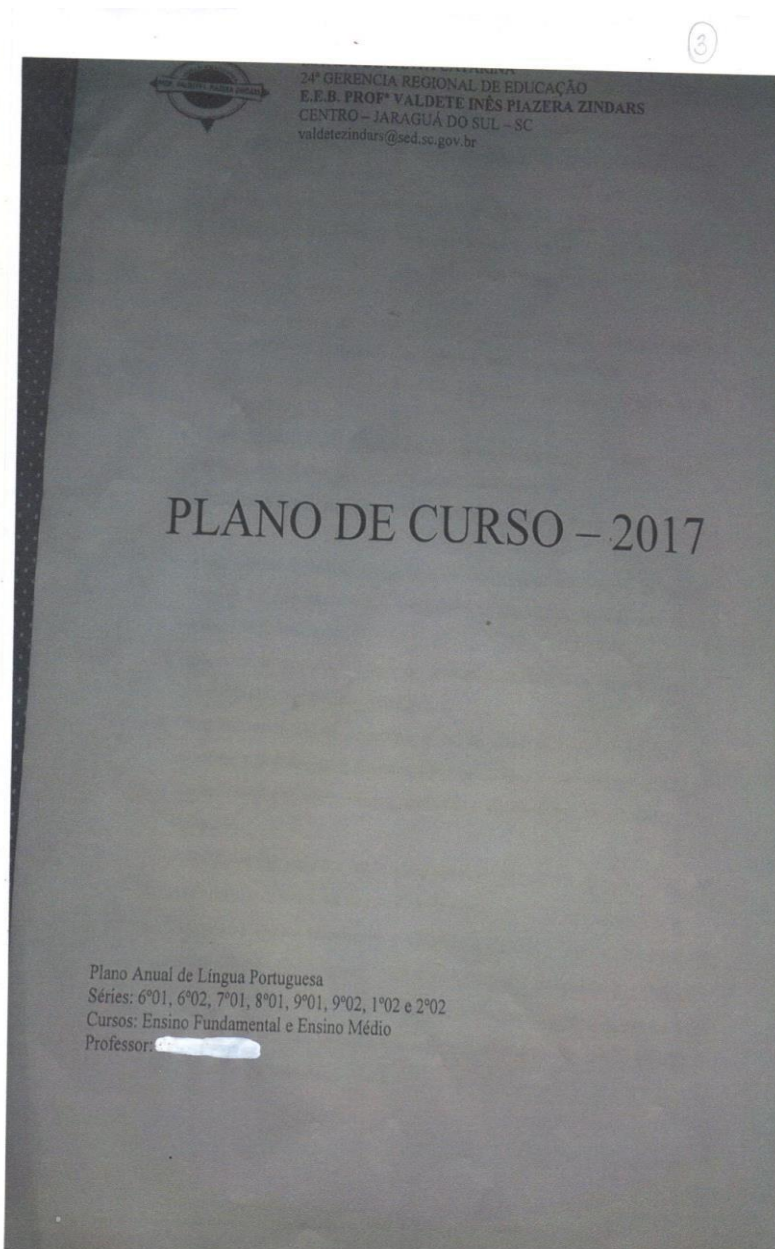
Solicito a V.S.^a que tenha a gentileza de enviar-me o **Planejamento Anual de Língua Portuguesa do 9.º ano/2017**, das Unidades Escolares de Jaraguá do Sul, a fim de obter dados para Pesquisa de Mestrado e futura Dissertação. Antecipo-lhe meus agradecimentos, certa de que serei prontamente atendida, dada a eficiência desta gerência.

Subscrevo-me.

Cordialmente,

Ana Balbina Madeira de Oliveira.
Prof.^a Mestranda

ANEXO 3 – ARTEFATO A



24ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
E.E.B. PROF. VALDETE INÊS PIAZERA ZINDARS
CENTRO – JARAGUÁ DO SUL – SC
valdetezindars@sed.sc.gov.br

3

PLANO DE CURSO – 2017

Plano Anual de Língua Portuguesa
Séries: 6º01, 6º02, 7º01, 8º01, 9º01, 9º02, 1º02 e 2º02
Cursos: Ensino Fundamental e Ensino Médio
Professor: _____

OBJETIVOS GERAIS

- Possibilitar aos alunos a aquisição progressiva da competência em relação à linguagem, desenvolvendo as habilidades da fala, audição e escrita, através da seleção de conteúdos com base no eixo ação/reflexão/ação, para que possam exercer sua cidadania de maneira crítica, responsável e construtiva.
- Oportunizar atividades, visando o uso adequado da Língua Portuguesa, garantindo não só o domínio dos códigos linguísticos, mas também articulação entre a teoria e a prática.
- Ampliar a capacidade de compreensão de textos em geral, interpretando-os, dramatizando-os e avaliando-os do ponto de vista de sua produção.
- Aprimorar o conhecimento da escrita e da ética, analisando a capacidade de compreensão ativa.
- Dar vida aos valores culturais e artísticos através da Sessão Literária, fazendo uso pleno da criatividade e liberdade de comunicação.
- Trabalhar a leitura através da literatura, debates e teatros, envolvendo autores e obras.
- Fazer leituras de contos, poesias e histórias em geral para adentrar ao mundo mágico das palavras, e assim, desenvolver a criatividade de cada um, dando vida, ritmo e entonação.
- Introduzir a gramática dentro do contexto, facilitando a compreensão e interpretação dos conteúdos trabalhados.
- Proporcionar os alunos a valorizar o uso da literatura como instrumento no combate a preconceitos e discriminação e possibilitar os mesmos na ampliação do conhecimento sobre valores, tradições e cosmovisões afro-brasileiras e indígenas.
- Proporcionar os alunos a conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia/raça.
- Propiciar os alunos respeitarem a diversidade cultural brasileira por meio do reconhecimento das heranças linguísticas africanas e indígenas, dos discursos históricos culturais destes povos e das possibilidades de expressão por meio da oralidade, usando dos códigos linguísticos e seus símbolos reconhecendo as origens étnicas e culturais.

1º BIMESTRE**CONCEITOS - CONTEÚDOS**

Reportagem
Debate
Gêneros textuais: conto/crônica, poema, (entregar) Dengue
Notícia jornalística
Entrevista – (relatar)
Crítica jornalística
Textos Diversos

2º BIMESTRE

Texto dissertativo e argumentativo
Exercícios do livro – interpretações
Poesia
Paródia Bullying (entregar)
Reflexão sobre os elementos gramaticais e linguísticos (estilísticos) relacionados ao texto.
Artigo de opinião
Orações subordinadas substantivas
Pronomes relativos
Figuras de sintaxe

3º BIMESTRE

Propaganda
Cartaz –
Peça teatral
Pronomes e a coesão e coerência
Discurso (tipos)
Complemento verbal e nominal
Conjunção
Preposição
Interpretação de texto

4º BIMESTRE

Teatro
Artigo científico
Paper
Relatório – Filme
Seminário
Entrevista (família)
Projeto
Sintagma verbal (predicado)

Obs: Trabalhar com: Paródia, Textos (diversos), Música, Filmes, teatro, jogos. (Será usado o celular para algumas pesquisas com autorização do professor).

AVALIAÇÃO

O que se busca no processo avaliativo com os alunos é primeiramente, a participação e a integração de todos durante a aula, seja essa participação parcial ou integral, dada às limitações individuais de alguns alunos. A partir daí, conduzi-los a aprendizagem dos conteúdos, sendo esta verificada através da participação e do envolvimento dos alunos, da identificação, por meio de gestos e verbalizações, das principais características da atividade proposta e também do reconhecimento das semelhanças e diferenças entre os conteúdos tratados.

As avaliações dos alunos serão por meio de:

- > Dinâmica de pequenos grupos;
- > Declamação;
- > Debate;
- > Exercícios em sala;
- > leitura;
- > Seminários;
- > Apresentação de livros;
- > Avaliação de escrita individual e em dupla;
- > Avaliação oral;
- > Trabalho de pesquisa;
- > Relatórios (filme);
- > Produção de texto;
- > Paper;
- > Correção de cadernos;
- > Apresentação oral de trabalhos;
- > Dramatização;
- > Provas;
- > Recuperação Paralela (cada trabalho ou prova feito em sala).

OBS: Alguns trabalhos terão pesquisas os quais os alunos poderão usar o celular ou notebook trazido de casa, (ex: paródias – músicas). Mediante a presença do professor em sala.

ANEXO 4 - ARTEFATO B

Escola de Educação Básica Roland Harold Dornbusch

Jaraguá do Sul – Santa Catarina

Direção geral: Zulaide Vieira Alves

Assessores: Ederson Slota; Rosana L. Aldrovandi

Professora:

Ano: 6º 7º 8º e 9º anos

Grau: Ensino Fundamental II

Disciplina: Língua Portuguesa

PLANO DE CURSO

OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

- Possibilitar aos alunos a aquisição progressiva da competência em relação à linguagem, desenvolvendo as habilidades da fala, audição e escrita, através da seleção de conteúdos com base no eixo ação / reflexão / ação, para que possam exercer sua cidadania de maneira crítica, responsável e construtiva.
- Conscientizar o aluno da importância do ato de ler, compreender e analisar diversos gêneros textuais. O aluno deverá ser capaz de produzir textos de acordo com as estruturas básicas e apresentá-los por meio da linguagem oral e escrita de forma coesa e coerente. Aprimorar habilidades linguísticas relacionadas à linguagem e identificar as características, obras e autores dos períodos literários.

OBJETIVOS DAS HABILIDADES:**ORALIDADE (fala e audição):**

- Adaptar a sua fala a situação apresentada (formal e informal), fazendo uso de linguagem não verbal quando necessário.
- Expressar opiniões de forma coerente e argumentativa, ouvindo e respeitando as dos outros.
- Valorize e respeite as variações linguísticas que caracterizam as diferentes comunidades usuárias da língua portuguesa.
- Adquirir através do estudo dos períodos literários a autonomia para a escolha de títulos para a leitura.
- Produzir textos críticos, argumentativos e com embasamento teórico.
- Aplicar adequadamente a gramática na produção textual.
- Perceber o uso dos diferentes gêneros discursivos a fim de elaborar textos com diferentes estruturas.

LEITURA:

- Experimentar, diferenciar e compreender a leitura em suas diferentes dimensões (o dever, a necessidade e o prazer de ler).
- Aprender o conteúdo lido, seja de textos ou livros.
- Interpretar a sua leitura, utilizando de antecipações, inferências e pesquisas.

ESCRITA:

- Redigir textos, estruturando-os de maneira a assegurar coerência e coesão, respeitando as convenções do código de escrita e as características de cada gênero.
- Avaliar o próprio texto, percebendo as intervenções que se fazem necessárias, refazendo-o.
- Compreender as exigências de composição e estilo que o gênero discursivo requer.

ANÁLISE LINGUÍSTICA:

- Apropriar-se dos conhecimentos linguísticos relevantes para o uso adequado da língua nas modalidades oral e escrita.
- Analisar textos, compreendendo o uso do material linguístico adequado ao gênero.

METODOLOGIA: O ensino de Língua Portuguesa basear-se-á no processo de construção do conhecimento com atividades diversificadas (leitura, escritura, exercícios, utilização da sala de informática) que vêm ao encontro da viabilização do ensino/aprendizagem através da seleção de gêneros textuais que contemplem o processo de produção e compreensão de texto.

- Aulas dialogadas, expositivas.
- Leituras de textos do livro didático e livros emprestados da biblioteca da escola.
- Trabalhos desenvolvidos individualmente, em dupla ou em equipe.
- Pesquisas.
- Filmes/ vídeos sobre o assunto em estudo.

AVALIAÇÃO

- Atividades avaliativas e trabalhos;
- Exercícios, provas individuais, em dupla ou com consulta;
- Produção de textos conforme gênero textual em estudo;
- Análise de textos;
- Exercícios realizados em sala e em casa.
- Trabalhos de leitura referente ao livro lido durante um determinado período; (poderá ser quinzenal ou mensal conforme orientações a serem passadas para o aluno)
- Recuperação paralela durante o bimestre do ano letivo para os alunos que não atingirem a média (conforme Resolução 040 – SC)
- Trabalhos/ provas avaliativas para os alunos faltosos durante o ano letivo com o intuito de recuperar as faltas e trabalhos não realizados, conforme Resolução 040 – SC.
- Caderno com todos os conteúdos passados e atividades feitas conforme orientação.

9º ANO

BIMESTRE: 1º	
Gêneros textuais: <ul style="list-style-type: none"> • A reportagem • O editorial • Expressividade no texto 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar as ideias explícitas e implícitas dos textos estudados. • Perceber as características peculiares dos gêneros estudados. • Perceber a função social destes gêneros; • Produzir textos, respeitando as características pertinentes a cada gênero textual e com expressividade; • Reconhecer nos meios de comunicação os gêneros estudados; • Conhecer diferentes autores, através da leitura de diversos textos e livros disponibilizadas no livro didático e na biblioteca da escola;
Análise Linguística <ul style="list-style-type: none"> • Orações subordinadas substantivas • O pronome relativo • Plural dos substantivos compostos • Orações subordinadas adjetivas 	objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Entender as orações subordinadas substantivas; • Empregar adequadamente o pronome relativo; • Compreender as diferenças na composição dos plurais dos substantivos compostos; • Entender as orações subordinadas adjetivas;
Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de livros lidos; • Interpretação oral de textos, 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Perceber as marcas de oralidade nos textos estudados. • Narrar histórias, respeitando os elementos estruturais com sequência lógica dos acontecimentos e articulação das ideias. • Apresentar trabalhos de leitura, socializando o seu entender do livro lido
BIMESTRE: 2º	
Gêneros textuais <ul style="list-style-type: none"> • O conto • O conto – tempo e espaço 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Perceber as características peculiares do gênero conto • Perceber a função social do conto. • Compreender no gênero estudado a característica tempo e espaço na produção do texto; • Produzir contos respeitando as características pertinentes ao gênero.
Análise Linguística <ul style="list-style-type: none"> • Orações subordinadas adverbiais • Período composto por coordenação • Adjetivos pátrios • Figuras de sintaxe 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Entender a função da oração subordinada adverbial na construção do texto; • Compreender o uso das figuras de sintaxe em diversos gêneros textuais; • Entender os adjetivos pátrios; • Ter compreensão do uso das conjunções nos períodos compostos
Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Relato de leituras • Socialização de trabalhos 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Relatar livros e textos lidos para a turma da sala de aula; • Socializar trabalhos de leitura ao grande grupo, utilizando postura, domínio do conteúdo e da língua padrão.

BIMESTRE: 3º	
Gêneros textuais <ul style="list-style-type: none"> • O debate regrado público • Interpretações de textos • O verso e seus recursos musicais • O artigo de opinião 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos estudados em sala de aula; • Compreender o debate regrado e suas funções sociais; • Produzir um debate regrado com o grande grupo, de acordo com a assunto escolhido; • Conhecer a função social do artigo de opinião; • Interpretar um texto lido com coerência e aptidão
Análise linguística <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e formação das palavras • Concordância nominal • Concordância verbal • Uso do C Ç e SS 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a estrutura e formação das palavras da língua portuguesa; • Praticar o uso das letras C Ç e SS com exercícios pertinentes; • Entender a concordância verbal e nominal e sua importância na escrita de acordo com norma culta da língua;
Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos • Relatos de leitura • Apresentação de trabalhos 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Ler e fazer a socialização aos colegas de classe. • Socializar o resultado do tema solicitado para trabalho.
BIMESTRE 4º	
Gêneros textuais <ul style="list-style-type: none"> • O texto dissertativo-argumentativo • A articulação • A informatividade e qualidade dos argumentos 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Compreender o texto dissertativo-argumentativo. • Perceber as características peculiares do gênero estudado. • Escrever texto dissertativo-argumentativo expondo os argumentos com coerência e qualidade; • Entender a articulação e seu uso; • Interpretar textos lidos com seus diferentes argumentos;
Análise linguística <ul style="list-style-type: none"> • A regência verbal e nominal • O uso da crase • Colocação pronominal 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Entender a regência verbal e nominal e sua importância para a construção textual; • Reconhecer o uso da crase para escrever com coerência de acordo com a norma culta da língua;
Oralidade <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos lidos • Relato de leituras • Socialização de trabalhos 	Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos diversos. • Socializar os livros lidos durante o bimestre para o grande grupo.

Observação: RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 040, de 05 de julho de 2016. Estabelece normas complementares e orientativas à Resolução CEE/SC nº 183/2013, relacionadas à adoção da progressão parcial e continuada, aproveitamento de estudos concluídos com êxito, regime de exceção de dispensa temporária da frequência, complementação da infrequência e estudos de alunos itinerantes para o Sistema Estadual de Ensino.

Da Progressão Parcial e Continuada e Aproveitamento de Estudos

Art. 1º A progressão parcial é aquela por meio da qual o aluno não obtendo aproveitamento final em todas as disciplinas, em regime seriado, poderá cumpri-las subseqüente e concomitantemente às séries seguintes.

Parágrafo único. Na progressão parcial, serão considerados os estudos concluídos com êxito e dispensada a repetição da frequência já cumprida naquela série no ano anterior, preservada a sequência do currículo.

Art. 2º As formas, os mecanismos e a operacionalização pedagógica e administrativa, mediante regulação, cabem ao estabelecimento de ensino, fixadas no seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, observadas as Diretrizes Básicas Gerais da Lei nº 9.394/96 e as Normas do Sistema Estadual de Ensino.

Segundo o PPP da Escola Roland Harold Dornbusch, ficou acordado que será elaborado atividades complementares compensatórias de infrequência, para recuperar os alunos que não atingir os 75% de frequência no bimestre/ano.

ANEXO 5 - ARTEFATO A1



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
EEB PROFESSORA XXX

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

JARAGUÁ DO SUL/SC
2017

SUMÁRIO

1	INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS	196
1.1	DADOS CADASTRAIS DA ESCOLA	196
1.2	OBJETIVO E FINALIDADES DA ESCOLA	196
1.3	MISSÃO	196
1.4	VISÃO	197
2.	DIAGNÓSTICO LOCAL	197
3.	FUNDAMENTAÇÃO LEGAL POLÍTICO E PEDAGÓGICA	197
3.1.	PROPOSTA CURRICULAR	200
4.	GESTÃO	202
4.1.	DIREÇÃO, APOIO ADMINISTRATIVO E APOIO PEDAGÓGICO	202
4.1.2	Associação de Pais e Professores - APP	202
4.1.3	Conselho Deliberativo	203
4.1.4	Grêmio Estudantil	204
4.2.	CORPO DOCENTE	206
4.3.	PROFISSIONAIS DA ESCOLA NÃO DOCENTES:	206
5.	MATRÍCULAS NA ESCOLA	207
6.	ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA	207
6.1.	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA	207
6.1.1.	Diretrizes Pedagógicas	209
6.1.1	Calendário Escolar	209
6.1.2.	Planejamento	210
6.2.	AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA	218
6.3.	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES	220
6.3.1.	Contrato didático 2017	226
6.4	NORMAS DA ESCOLA	227
6.4.1.	Direitos dos alunos	227

6.4.2. Deveres dos alunos	228
6.4.3. Proibições.....	229
6.4.4. Medidas disciplinares	230
6.5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA ESCOLA E/OU DO SISTEMA DE ENSINO: DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA ESCOLA	231
6.6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	231
7. INFRAESTRUTURA DA ESCOLA	232
8. CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA ESCOLA.....	233
9. FORMATURA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	233
10. APROVAÇÃO EM ASSEMBLEIA GERAL DA COMUNIDADE COM APORTE DE ASSINATURAS.....	234
REFERÊNCIAS.....	234
REFERENCIAL TEÓRICO.....	235
OBJETIVO GERAL.....	236
DIAGNÓSTICO DA ESCOLA.....	236
DIMENSÃO SOCIOECONÔMICA	236

APRESENTAÇÃO

A atual Escola de Educação Básica Professora XXX teve início com o nome de Escola Básica Cruz e Souza, através da Portaria E 089/83 que autorizou o funcionamento de 1ª a 4ª série e através da Portaria E 094/85, autorizando o funcionamento de 5ª a 8ª série, ambas datadas em 24/03/85.

Seu funcionamento inicial deu-se em prédio alugado da Associação Catarinense de Ensino Marista, denominado Colégio São Luís.

A partir da Lei 6624 de 09/09/85 passou a denominar-se E. B. Prof.^a XXX.

Passou à sua sede atual, em prédio próprio a partir de março de 1990, onde no 1º semestre somente funcionou o Ensino Médio autorizado pela portaria E 0100/90 e pelo Parecer nº01689 do C.E.E. de 14/03/90. No segundo semestre o Ensino Fundamental também passou a funcionar no atual prédio.

Em 1996, o Parecer 158/95 do C.E.E./S.C. unificou as grades curriculares do Ensino Médio e do Ensino Fundamental.

A E.E.B. Prof.^a XXX é integrante da Rede Pública Estadual, vinculada a Secretaria de Estado da Educação, que tem como órgão regional a 24ª Agência de Desenvolvimento Regional.

A Unidade Escolar segue as diretrizes legais do Sistema Estadual de Ensino, considerando a legislação Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 e sua normalização, a Lei complementar nº 170/98.

A partir de 2004, a Unidade Escolar propõe a alteração de sua matriz curricular para uma carga de 9 aulas em 8 horas por dia e almoço dirigido na escola com atendimento a todos os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A partir de 2008, gradativamente a escola deixou de oferecer atendimento em tempo integral, passando atender um número bem maior de alunos com grade curricular de 4 horas diárias.

Em 2009 foi criado o Ensino Médio Diurno, sendo a sua implantação também de forma gradativa.

A Pré-escola foi municipalizada em 2009 e a escola se propôs através de um convênio SED/SDR/GERD/ Secretaria Municipal de Jaraguá do Sul a ceder o espaço físico durante 2 anos.

A escola conta também com a sala de AEE Atendimento Educacional Especializado (antigo SAEDE) de acordo com o decreto nº6571/2008 este atendimento educacional especializado é realizado

mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos óticos e não óticos, da tecnologia assistida e outros.(página 23, Marcos Político Legais da Educação Especial).

Em 2012 foi aderido ao EMIEP - Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, sendo a sua implantação também de forma gradativa, com o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

1 INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

1.1 DADOS CADASTRAIS DA ESCOLA

Escola de Educação Básica Professora XXX

Rua Marina Frutuoso, nº 545, Centro - Jaraguá do Sul, Santa Catarina.

CEP: 89251-500

Telefones: (47) 3276-9458 / (47) 3276-9459

E-mail:

Código do Censo Escolar/INEP: 42091470

Ato normativo de autorização de funcionamento da escola: Parecer nº 100/1990 – CEE.

1.2 OBJETIVO E FINALIDADES DA ESCOLA

Garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, visando uma escola de qualidade em que o conhecimento, a cultura e o desenvolvimento integral do educando pautam-se na sua história e valores.

1.3 MISSÃO

Ser um espaço inovador de construção de conhecimentos significativos, bem como de socialização do saber, científico, cultural e tecnológico, construídos ao longo da história da humanidade.

1.4 VISÃO

Tornar-se uma instituição de ensino referência na região, com foco na construção de conhecimentos significativos, de maneira interdisciplinar inovadora, oportunizando o saber e o fazer cultural, científico e tecnológico.

2. DIAGNÓSTICO LOCAL

5º Ano - Ensino Fundamental Séries Iniciais: 01 turma.
6º Ano, 7ª ano, 8ºano e 9º ano - Ensino Fundamental Séries Finais: 06 turmas.
Ensino Médio – Regular: 11 turmas.
Ensino Médio – Técnico: 01 turma.
Total: 19 turmas.

3. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL POLÍTICO E PEDAGÓGICA

Compreendemos a escola como um espaço democrático e preocupado com a formação de um estudante autônomo, crítico, reflexivo, ético e criativo, voltado para o exercício da cidadania, tendo como premissa a busca e socialização do conhecimento científico, cultural e tecnológico. Queremos uma escola preocupada com a realidade na qual está inserida, que seja um mecanismo de transformação política, social e econômica dessa realidade. Além disto, acreditamos ser esse um espaço de constante aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Pensar na ação pedagógica proposta pelos profissionais da educação significa remeter nossos olhares e reflexões à prática pedagógica por nós desenvolvida junto aos alunos. Para tanto, faz-se necessário pensar e refletir sobre os elementos que constituem o cotidiano docente na instituição, sobretudo uma práxis pedagógica voltada para a construção do conhecimento significativo de forma interdisciplinar.

Acreditamos que o espaço escolar seja o local onde ocorre a interação entre educadores, estudantes e conhecimento, no qual buscam construir conhecimentos por meio de troca de ideias, experiências, expressões e valores. Nesse espaço, compreendemos o conhecimento como um saber sistematizado, que fornece tanto ao educador quanto ao estudante condições para argumentar, trocar informações, bem como

estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos estudados e a prática vivenciada pelos estudantes em seu cotidiano.

Nesse cenário, cabe ao professor o papel de fundamentar os conceitos técnicos, científicos e culturais, estimulando e incentivando o estudante a pesquisar e a socializar o conhecimento, possibilitando a busca pela utilização desse conhecimento nas suas práticas sociais, tendo em vista a formação de um cidadão autônomo, crítico, reflexivo, ético, criativo e politizado. Nessa perspectiva, o aluno é concebido como um sujeito ativo, curioso, dinâmico e ansioso em enfrentar os desafios propostos pelos profissionais da educação.

Para tanto, faz-se necessário que a relação educador/educando seja pautada numa relação dialógica, em que haja a troca de conhecimentos e experiências entre ambos os sujeitos do processo ensino e aprendizagem. Por meio do diálogo, o professor buscará criar situações problemas e desafiadoras em que o estudante terá a possibilidade de discutir e trocar experiências entre ambos, como afirma, “[...] o diálogo é a confirmação conjunta do educador e dos estudantes no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto estudado. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto” (FREIRE, SHOR, 1997, p.124).

Desse modo, o professor possibilitará a socialização do saber não sistematizado em conhecimento organizado, estabelecendo uma relação de coexistência, pois a ele cabe o papel de mediador do processo ensino e aprendizagem. Para isso, pensamos ser fundamental que o educador estabeleça um bom relacionamento com o estudante, com vistas à colaboração e à cooperação, exercendo o papel de mediador da construção do conhecimento durante a sua vivência na escola.

Cabe ainda pontuar que no processo de ensino e aprendizagem o educador exerce sua autoridade acadêmica, não no viés do autoritarismo, mas como aquele que orienta e medeia esse processo. Nesse sentido, acreditamos que a disciplina, seja um elemento importante a ser desenvolvido junto com os estudantes no espaço escolar, não de uma forma autoritária, mas o educador possibilita ao estudante desenvolver hábitos e atitudes adequados ao ambiente escolar, o que chamamos de autodisciplina. Entendemos a autodisciplina como

[...] um conjunto de princípios e regras elaborado livremente pela pessoa, através do contato com a realidade e da interação com os outros, e interiorizados pela aprendizagem, pela tomada de consciência das exigências da vida pessoal e social,

e pela busca da autonomia através da atividade livre. (HAIDT, 2001, p. 66).

Esse processo de autodisciplina é construído pela instituição de ensino, pelo educador, pelos pais e estudantes, tendo como mediador deste processo o educador. Para que isso ocorra, é necessário deixar claras as normas e regras que regem a instituição de ensino, tendo o diálogo como eixo norteador do processo educativo, uma vez que acreditamos na formação de um sujeito crítico e reflexivo, que intervenha na sociedade em que está inserido, transformando essa realidade. Para Freire e Shor (1997, p. 123) “[...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”, num movimento dinâmico de ação, reflexão, avaliação e reelaboração.

Para tanto, trabalharemos com os estudantes respeitando a sua identidade, bem como, as diversidades cultural, social, étnica, cognitiva e econômica existentes, por meio de um diálogo aberto e recíproco. Nessa dimensão, a avaliação diagnóstica será concebida como um dos eixos da aprendizagem. O educador por meio e a partir da avaliação planejará e indicará os procedimentos a serem tomados para possibilitar a aprendizagem do aluno. Desse modo, proporemos aos estudantes atividades desafiadoras bem como analisaremos os resultados das mesmas junto aos alunos.

No processo educativo, somos referência na formação humana do aluno, do cidadão, por isso, ressaltamos a importância do nosso compromisso com a educação oferecendo a maior quantidade possível de interações entre a diversidade do estudante e as diferentes áreas do conhecimento sem deixar de considerar as especificidades da comunidade escolar.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p.124)

[...] a Escola precisa assumir a função de investir em uma educação que supere o mero instrucionismo das aulas reprodutivistas, de fórmulas prontas e conhecimento estático e invista em uma educação que valorize a reflexão crítica e a articulação entre o local e o universal.

Nessa concepção Machado (2008, p. 42), associa que “[...] o sujeito transforma e é transformado pela interação com outros sujeitos e com o meio sociocultural. Nesse processo o sujeito aprende e se desenvolve concomitantemente.” Na concepção de Vygotsky (*apud* MACHADO, 2008), para que a aprendizagem aconteça devem ser considerados alguns fatores: atribuir um significado a uma expressão,

estabelecer intersubjetividades e a motivação. Entretanto, não podemos descartar o conhecimento já construído pelo estudante, pois o mesmo está inserido em um contexto histórico e cultural e sua aprendizagem acontece na interação consigo, com o outro e com seu meio. Nesse processo, a mediação do educador é indispensável, pois é da interação desses elementos com o objeto da aprendizagem que o conhecimento é construído. Nesse sentido, o incentivo pelo desejo de aprender deve partir do educador para desenvolver atitudes investigadoras que levem o estudante a elencar hipóteses, a fazer a pesquisa e tecer suas considerações sobre as diversas áreas do conhecimento e temas.

Todavia, o sucesso do processo de ensino e aprendizagem resulta de diversos fatores que, articulados e integrados entre si, resultam na construção de aprendizagens significativas. No centro de todos esses fatores, está a interação dos sujeitos envolvidos no processo, o meio sociocultural e o objeto do conhecimento. Nesse contexto, o educador tem a função de organizar as interações necessárias que a aprendizagem aconteça, através de problematização situações que o levem a construir seu conhecimento. Cabe ainda ressaltar que no processo de ensino e aprendizagem, a interação entre educador e estudante deve ser sadia, afetiva e profissional, para oportunizar que os objetivos educativos sejam alcançados.

3.1. PROPOSTA CURRICULAR

A E.E.B. Professora XXX, no ano de 2017, atende 510 alunos divididos em 19 turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Integrado.

O atendimento das turmas é das 7h30min às 11h30min e das 13h às 17h com carga horária diária de 5 aulas, sendo que toda quarta-feira as aulas do Ensino Fundamental das Séries Finais acontecem das 7h30min às 11h45min e das 13h às 17h15min.

Trabalhamos visando à troca de ideias e experiências, sugestões e críticas. É no coletivo que as ações do Plano Político Pedagógico acontecem e sentimos necessidade de aproveitamento e agilidade do tempo e material didático disponível, da existência de espaços agradáveis, equipados para o desenvolvimento das habilidades, conceitos e competências, acomodados de forma a proporcionar a os educandos uma visão ampla dos conhecimentos historicamente elaborados.

Buscamos uma gestão democrática e integrada com as parcerias que a comunidade oferece para integrar, apoiar e acompanhar constantemente os educadores desta Unidade Escolar.

Cada profissional que atenda aos alunos do Ensino Fundamental Séries Iniciais à Ensino Médio tem momentos específicos e coletivos para planejar e proporcionar a interdisciplinaridade entre os grupos dos diversos níveis de ensino, buscando o melhor aproveitamento dos espaços e do tempo para promoção de atividades de aprendizagem.

Visamos a presença de múltiplas linguagens para mediar o processo do conhecimento, possibilitando rupturas ao que está posto, buscando a produção de novos conhecimentos pautados no redirecionamento, colocando a disposição do aluno o maior número possível de materiais (livros, livros didáticos, TV, vídeo, som, computador, acesso on-line, material concreto construído pelo aluno (maquete), mapas, globo e outros), que visivelmente expostos, incentivem a pesquisa para a busca do “porquê” e “como”. As informações, que normalmente são de propriedade do professor, tornam-se ponto de partida para novas mediações e conhecimentos.

No Projeto Político Pedagógico da Escola consta como proposta filosófica “Contribuir para a formação de um novo homem, sujeito da história, capaz de provocar mudanças e contribuir para a transformação social de uma sociedade consciente, resgatando os princípios éticos e valores humanos (...)”. Como então tornar isso viável, sem modificar nossa ação pedagógica básica na sala de aula? É inconcebível transformar o indivíduo sem transformar a forma de construí-lo. Não se constrói uma nova história sem respeitar a história e sem ousar transformá-la.

Consideramos que o currículo é um instrumento que norteia conteúdos que capacitam o estudante para conviver em sociedade através de relações pessoais e interpessoais. Nesse sentido, oportunizamos ao estudante aprender a pensar, a conhecer, a fazer, a viver e a ser, pois entendemos ser estes fatores fundamentais para o desenvolvimento de um sujeito como um todo – LDB (BRASIL, 2013). Segundo Sacristán (apud AGUIAR, 2013, site):

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas.

Dessa maneira, entendemos que o currículo configura-se no ponto de partida para a construção de novos saberes que, se aplicados adequadamente à prática pedagógica vai reafirmar os valores e

desenvolvimento de cada sujeito, orientados por sólidos princípios educativos. Nessa dinâmica, o currículo deve oferecer propostas que oportunizem a troca de experiências, que favoreçam a criatividade e o pensamento crítico por meio da compreensão da realidade. Pensamos ser no cotidiano de cada sujeito que se efetiva a história e, portanto, o currículo se faz a partir desse cotidiano na articulação de ações educativas no ambiente escolar. Buscamos um currículo que priorize a integração e a articulação dos conhecimentos cultural e historicamente construídos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, embasados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), nas Diretrizes 3, e em estudos sobre o currículo.

4. GESTÃO

4.1. DIREÇÃO, APOIO ADMINISTRATIVO E APOIO PEDAGÓGICO

Diretora:

Direção Geral (questões administrativas, pedagógicas, prestação de contas APP, PDDE e Serventes, responsável pelo Sistema Série Alimentação, etc.).

Assessora de direção:

Responsável pelo pedagógico.

Assistente de Educação:

Responsáveis pela Secretaria.

Assistente Técnica Pedagógica:

Responsável pelo Ensino Médio Regular, Grêmio Estudantil, Estagiários Matutino, Livros Didáticos E.M Matutino, Homenagens cívicas matutino, Livros didáticos E.F.I Matutino/Vespertino e médio vespertino.

Coordenadora do Curso Técnico:

4.1.2 Associação de Pais e Professores - APP

A Associação de Pais e Professores, uma entidade jurídica de direito privado é um órgão de representação dos pais e professores que visa contribuir para a melhoria e aprimoramento do processo educativo e auxiliar no atendimento da Unidade Escolar com busca de melhorias das condições físicas e pedagógicas.

A APP da nossa escola foi instituída no ano de 1989 e é normatizada por um estatuto, que norteiam e regulamentam as

competências, forma de atuação de seus sócios e sua estrutura administrativa, que se constituem por Diretoria eleita em Assembleia.

Como entidade jurídica, possui autonomia para exercer direitos e contrair as obrigações e, não tem fins lucrativos.

A Diretoria da APP trabalha ao lado da Direção da Escola que cada ano, organiza um plano de atividades de encontro as necessidades da Comunidade Escolar.

O plano de Atividades da APP estende suas ações para todas as áreas existentes na escola, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino.

A atual APP 2016-2018 foi escolhida no dia 11/03/2016 em Assembleia de Pais, e é composta da seguinte forma:

CARGO	NOME
Presidente	
Vice-Presidente	
1ª Secretária	
2ª Secretária	
1ª Tesoureira	
2ª Tesoureira	
Representantes dos Professores	
Representantes dos Pais	
Conselho Fiscal	

4.1.3 Conselho Deliberativo

É um órgão colegiado constituído por representantes de todos os seguimentos da comunidade escolar, (pais, alunos, professores, gestores) e que toma decisões sobre as dimensões administrativas, financeiras e política – pedagógica da escola. Sua finalidade é assegurar a participação de todos os segmentos para participar das decisões da escola acompanhando a aplicação de recursos e discutindo prioridades. Além disso, o conselho também deve avaliar a atuação da escola na execução do projeto político pedagógico, bem como participar das discussões sobre assuntos de interesse da comunidade escolar. O CDE é eleito a cada 2 anos e será constituído de no mínimo 5 representantes.

O atual Conselho Deliberativo é composto da seguinte forma:

NOME	CARGO
	Presidente
	Vice-presidente
	1º Secretário
	2º Secretário
	1º Tesoureiro
	2º Tesoureiro
	Representante dos Servidores
	Representante dos Servidores
	Representante dos Servidores
	Representante dos Alunos
	Representante dos Alunos
	Representante dos Alunos
	Representante dos Pais
	Representante dos Pais
	Representante dos Pais
	Representante dos Pais

4.1.4 Grêmios Estudantil

Sob a denominação GRÊMIO ESTUDANTIL XXX – GRÊMIO, fica constituído o Grêmios Estudantil da Escola de Educação Básica Professora XXX, situada na Rua Marina Frutuoso, 545, em Jaraguá do Sul – SC, fundado em 23 de abril de 1998, e reativado em julho de 2002, sendo uma entidade sem fins lucrativos, regida pela legislação brasileira, pelo presente estatuto e demais legislação pertinente.

A importância do Grêmios Estudantil de Santa Catarina está na reestruturação social da escola, conscientizando a comunidade para a cultura de Paz, voltada aos valores tais como perseverança, humildade, solidariedade, companheirismo, compreensão e respeito.

Exercer a cidadania implica vontade, reflexão, criatividade, consciência política e comprometimento. Transforma a si para transformar a sociedade em que está inserindo exige organização, mobilização e representação da sociedade.

A promoção de uma sociedade mais justa e igualitária começa no interior da escola exercitando valores e preparando cidadãos para uma vida digna.

O Grêmios Estudantil é o órgão de representação legal das crianças e dos adolescentes, portanto está vinculado a Unidade Escolar e suas ações devem ser respeito e cooperação, evitando ferir Normas pré-estabelecidas e quando possível ajudar a construí-las através da

participação na elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) da unidade Escolar.

Sendo a Escola o espaço aglutinador da juventude, é ela em si o espaço central e privilegiado para a formação de lideranças e promoção de cultura cívica. Emerge daí a importância do processo de formação e consolidação dos Grêmios Estudantis.

O Grêmio Estudantil tem por objetivo desenvolver uma consciência participativa, crítica e política, analisando a realidade em que está inserido, apresentando possíveis soluções para os problemas sociais locais, com promoções culturais, esportivas e sociais. Além disso, também tem por objetivos:

- Discutir a aprendizagem desenvolvida na Unidade Escolar;
- Estimular a disciplina e a frequência;
- Analisar o porquê de repetência e evasão dos alunos buscando auxiliar nas soluções junto aos órgãos competentes;
- Conversar com professores e especialistas sobre a aprendizagem, disciplina, repetência e evasão dos alunos sugerindo soluções;
- Envolver os pais e a sociedade escolar em palestras, debates sobre temáticas interdisciplinares (Educação Fiscal, Educação Ambiental, Educação Sexual, Violências);
- Gerenciar parcerias com a APP e o Conselho Deliberativo nas soluções de problemas existentes na Unidade Escolar;
- Respeitar as autoridades constituídas, tendo-as como parceiras;
- Visar à formação da brasilidade, ao exercício da cidadania e ao fortalecimento dos valores morais, intelectuais, estéticos e de liderança,
- Pugnar pela democracia, pela independência e respeito pelas liberdades fundamentais do homem, sem distinções de raça, cor, sexo, nacionalidade, convicção política ou religiosa.

As ações do Grêmio Estudantil serão definidas a partir da eleição de seu novo grupo constituinte, a partir dos objetivos descritos e em consonância com as necessidades percebidas e suas finalidades prescritas no Estatuto do Grêmio Estudantil da EEB Prof.^a XXX. Reuniões periódicas serão realizadas para a discussão dos problemas, propostas e ações, sendo incorporadas posteriormente.

Um grêmio Estudantil que estabelece uma boa rede de relações com os outros atores da comunidade escolar terá mais pessoas comprometidas com as ações que pretende realizar e a assim poderá ampliar o alcance e o impacto de suas iniciativas.

O atual Grêmio Estudantil foi eleito no dia 18 de abril de 2016, e atuará até 2018. A eleição foi realizada por meio de votação on-line no blog da escola, e está constituído da seguinte forma:

CARGO	NOME
Diretor Administrativo	
1º Suplente	
2º Suplente	
Vice-diretor Administrativo	
1º Suplente	
2º Suplente	
Diretor de Finanças	
1º Suplente	
2º Suplente	
Diretor de Comunicação	
1º Suplente	
2º Suplente	
Diretor de Esporte, Lazer e Cultura	
1º Suplente	
2º Suplente	
Diretor de Políticas Estudantis	
1º Suplente	
2º Suplente	

4.2. CORPO DOCENTE

Docentes efetivos	13
Docentes temporários	11
Docentes readaptados	01
TOTAL	25

4.3. PROFISSIONAIS DA ESCOLA NÃO DOCENTES:

- Cozinheiras: profissionais contratadas pela empresa Nutriplus, responsável pela merenda escolar. A escola conta com duas profissionais: Isabel e Jucélia.

- Serviços Gerais: profissionais contratadas pela APP da escola, responsáveis pela organização e limpeza do ambiente escolar, contamos com três profissionais: XXX.

5. MATRÍCULAS NA ESCOLA

A Escola oferece vagas para matrículas a partir do 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos - Séries Iniciais até a 3ª série do Ensino Médio.

A turma do 5º ano é no período vespertino e oferece 30 vagas. Há duas turmas de 6º ano, uma no matutino e outra no vespertino, ambas com 30 vagas cada uma. A turma do 7º ano é no matutino e possui 30 vagas. A turma do 8º ano é no matutino e possui 30 vagas. Há duas turmas de 9º ano, uma no matutino e outra no vespertino.

Para o Ensino Médio existem cinco turmas de 1ª série, sendo quatro turmas no matutino e uma turma no vespertino. Para a 2ª série a Escola possui 4 turmas, três turmas no matutino e uma no vespertino. Na 3ª série há duas turmas, uma no matutino e outra no vespertino. Todas as turmas com 30 vagas cada uma.

As matrículas ocorrem em etapas. Primeiramente é realizada a rematrícula para os alunos da própria Escola, depois as vagas são abertas para alunos novos. No início do ano letivo há um novo período para matrículas de alunos novos antes do início das aulas. Após o início das aulas são realizadas as transferências e movimentações de alunos conforme a necessidade da comunidade e vagas remanescentes.

No ano de 2017 o Ensino Médio Integrado será encerrado, por isso não foram oferecidas vagas para matrículas. A Escola possui apenas uma turma de 3ª série para a conclusão do curso, formada por 12 alunos. A Escola não oferece programas ou ações complementares no contra turno.

Na sala de AEE – Misto (deficiência visual e mental) existem 7 alunos matriculados. As matrículas são realizadas a partir de processos que resultam em pareceres deferidos pela Secretaria de Educação e pela Fundação Catarinense de Educação Especial.

6. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

6.1. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

Dentro de uma concepção sócio-interacionista, o currículo busca a socialização do conhecimento produzido historicamente e a construção de novos conhecimentos.

Nesta perspectiva implica extrapolar a visão limitada das grades curriculares, da relação dos conteúdos e as atividades cuja esta, coloca a ação pedagógica, serviço de elementos pré-determinados sem nenhuma relação com a realidade histórica e social contextualizada na comunidade Escolar.

Para tanto nossa proposta metodológica pauta-se no professor como mediador do processo de aprendizagem. O aluno é compreendido enquanto sujeito no contexto sócio-político-econômico e cultural, estabelecido em uma relação de classe social.

Portanto para efetivarmos a proposta sócio-interacionista faz-se necessário, termos claro que a função do professor é de mediador.

A escola tem que ter metas e produzir o ensino.

Socializar é produzir conhecimento para todos.

Utilizar os recursos disponíveis e criar novos, na busca do currículo amplo e inserir neste contexto temas transversais, provocando debates, pesquisas nas diferentes áreas curriculares.

Em nosso Projeto Político Pedagógico, destacaremos alguns destes temas, que necessitam serem trabalhados, são eles: Paz, Meio Ambiente, Qualidade de Vida, Família, valores, Sustentabilidade, Disciplinaridade, incentivo e leitura.

Destacamos o uso de projetos de grande e pequeno porte para agilização do currículo e a promoção da interdisciplinaridade.

As viagens de Estudo, planejadas a partir de conteúdos significativos e de conhecimentos gerais e científicos, organizadas de forma participativa e integrados ao contexto da Unidade Escolar deverão acontecer durante os 200 dias letivos e em horário escolar (7h30 até as 17hs) conforme necessidade.

Mediante Projeto apresentado com 30 dias de antecedência, com as autorizações devidamente preenchidas e assinadas pelos pais ou responsáveis.

A utilização de metodologia adequada e científica para trabalhos de classe e de pesquisa, sempre em uma perspectiva de construção de novos conhecimentos.

Enfatiza-se também a preocupação de busca de metodologias de trabalho diversificados com os alunos repetentes e/ou com dificuldades de aprendizagem, num resgate constante e relevante do sujeito, com um ser de enorme valor, e capaz de atingir as metas propostas pelo grupo e para o grupo.

6.1.1. Diretrizes Pedagógicas

“Ser competente não é algo hereditário”.

Ser competente não é um presente que se ganha da natureza.

Ser competente não é algo se consegue de uma hora para outra.

Competência é conseguida depois de muito estudar, experimentar, tentar, lutar, pesquisar, buscar, refletir, acertar, errar, repetir, voltar a errar, voltar a refletir, voltar e acertar.

“E de acertos e erros vai se construindo o saber...”.

Pedro A. Furasté

Esta transformação do indivíduo se dá através da construção do conhecimento, onde o processo ensino-aprendizagem deve levar o educando a criar o seu saber de modo livre crítico.

Na busca desta transformação, a Unidade Escolar deve contribuir com a história dos sujeitos que a compõem. A prática docente deve estar inserida no contexto e visar este homem, como ser inacabado que necessita de facilitados do seu progresso de crescimento.

Diretrizes pedagógicas precisam ser realizadas para esta construção como:

- Encaminhamento de uma Prática Pedagógica fundamentada na Proposta Sócio-interacionista;
- Dar cumprimento ao Currículo, orientado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Sistema Estadual de Ensino;
- Ter na concepção da Aprendizagem a Filosofia norteadora da socialização do conhecimento;
- Fundamentar a ação pedagógica numa perspectiva histórico-social na qual a Unidade Escolar cumpra seus objetivos;
- Instrumentalizar os educadores quanto as metodologias da Proposta Curricular, frente aos conteúdos, levando-os ao aprofundamento pedagógico e a melhoria da qualidade do ensino;
- Participação comprometida com os aperfeiçoamentos promovidos pela SED, para a melhoria do Currículo Escolar.

6.1.1 Calendário Escolar

O Calendário Escolar será elaborado de acordo com a legislação vigente, pela Direção, e pelo Serviço Técnico Pedagógico e fixarão os

dias letivos, conselhos de classe, recesso escolar, dias de estudos e formação, eventos programados pela APP, viagem de estudos, eventos esportivos e culturais, homenagens cívicas e os projetos a serem desenvolvidos.

O início e o término do ano letivo serão fixados pela Secretaria de Estado da Educação e as demais datas serão discutidas com o Corpo Docente e Conselho Deliberativo.

6.1.2. Planejamento

“A melhoria da qualidade que buscamos e a forma como pretendemos nos organizar para alcançá-la aponta para a necessidade de superar a fragmentação que existe no processo educacional e nos leva conhecer um espaço de discussão coletiva que possibilite elaborar um conjunto articulado de propostas e planos de ação baseados em valores previamente explicativos e assumidos.” (Proposta Curricular 91/11).

Contudo, temos a certeza de que a escola por si só não forma cidadãos, mas prepara, instrumentaliza, dá condições para que eles possam se formar e construir sua cidadania. (P.C.97/180).

Entendemos que planejamento em uma escola refere-se a organização das ações da entidade mantenedora, da direção, professores, do conselho dos pais, dos funcionários e dos alunos buscando alcançar metas e objetivos educacionais bem definidos. “O PLANEJAMENTO É UM ATO POLÍTICO IDEOLÓGICO” (MASETTO 1994)

É no planejamento dos conceitos que a escola define e o que pretende que seus alunos aprendam enquanto conhecimentos, habilidades e atitudes, para que pretende e que cidadão formar, enfim definir sua filosofia de educação e as diretrizes que orientarão as atividades educativas.

Nesta perspectiva, devemos então pensar, organizar e planejar as ações coletivas da Unidade Escolar, de forma a concretizar a viabilizar os conceitos dos conhecimentos propostos, acompanhados inicialmente pela matrícula, distribuição de turmas, carga horária dos professores, grade curricular, espaço físico, calendários letivos, das atividades cívicas, culturais, esportivas, onde incluí-se desde o Plano de Curso de atividades curriculares, avaliação escolar, as reuniões pedagógicas, conselho de classe e os dias de Estudo.

Além disso, a Escola pretende organizar-se para participar ativamente de outros eventos de capacitação promovidos pelas entidades oficiais de ensino. Bem como atender a Comunidade escolar, trabalhando de forma que possamos desenvolver da melhor forma possível os projetos abaixo relacionados.

NEPRE

O projeto, NEPRE (Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola) busca a promoção da ideia da saúde física e mental como legitimadora de uma melhor inserção de alunos, pais, professores e funcionários no ambiente escolar. Participam deste projeto o Conselho Deliberativo, APP, Grêmios Estudantil, professores e lideranças comunitárias (saúde, educação e segurança pública).

Atribuições do NEPRE na Escola:

- Ouvir e considerar as falas sobre violências, em sala de aula e todos os espaços da escola;
- Atender com atenção as demandas das famílias que procuram a escola para comunicar problemas com violência;
- Conhecer as legislações atinentes ao Tema;
- Implementação da política de Educação Prevenção e atendimento às violências na escola;
- Envolver os alunos em ações coletivas, de esportes e atividades culturais;
- Participação o Grêmios Estudantil como multiplicadores dos valores humanos;
- Desenvolver ações pedagógicas proporcionando ao nosso aluno atuar como sujeitos transformadores da realidade;
- Legitimar e fazer acompanhamento dos direitos e deveres dos alunos bem como as normas internas da escola e métodos de estudos.

INFORMÁTICA

O uso das Tecnologias Educacionais no ambiente escolar é de fundamental importância como instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Além de fornecer grande quantidade de informações, pode ser usado como metodologia diferenciada para a alfabetização, o desenvolvimento do pensamento lógico e, nas diversas

disciplinas, como veículo de comunicação entre os próprios alunos. Pensar em educação desvinculada da informática já não é mais possível. Quanto mais cedo nossos alunos estiverem familiarizados com a tecnologia e sua utilização, mais bem preparado ele estará para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a vida.

Objetivos:

- Familiarizar os alunos com a utilização do computador;
- Oportunizar outros meios de aquisição de informações;
- Proporcionar ao aluno um ambiente de socialização do conhecimento.

A escola dispõe de computadores com acesso à internet. O laboratório é de livre acesso aos alunos, acompanhados pelo professor, com agendamento prévio. Dentro do laboratório o aluno deve comportar-se como em sala de aula, visto que executa atividades propostas pelo professor, com objetivos bem definidos.

Cronograma

O laboratório de informática estará disponível ao aluno durante todo o ano letivo de acordo com o horário de funcionamento da escola.

Pretende-se com esse projeto educar para uma cultura renovada, despertando o espírito explorador de nossos alunos. Prestigiar a capacidade de cada um, enriquecidos pela experiência do dia-a-dia e motivados para a aprendizagem de forma reflexiva e crítica, para que estes alunos possam ter uma melhor qualidade de vida.

LEITURA

Percebemos que a realidade atual vem afastando cada vez mais nossos alunos do ato de ler. Aspectos como computadores, videogames, TV, o acesso restrito a leitura no núcleo familiar, e a falta de incentivo, têm ocasionado pouco interesse para leitura e, como consequência, dificuldades marcantes que sentimos na escola: vocabulário precário, reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, poucas produções significativas dos alunos, conhecimentos restritos aos conteúdos escolares.

Faz-se entanto necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania.

A leitura nunca se fez tão necessária nos bancos escolares. De um lado há o aumento nas fontes de pesquisa e uma crescente preferência pelo construtivismo. De outro lado, vemos a grande dificuldade de nossos

alunos em compreender questões eliminatórias no vestibular onde só se obtêm êxito quem tiver por hábito se atualizar através de jornais, revistas e livros. Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Pode então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem.

Neste sentido pensamos ser dever, de nossa instituição de ensino, juntamente com professores e equipe pedagógica propiciar aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, à consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização.

Sabemos que, do hábito de leitura dependem outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se. Daí a nossa certeza que este projeto contará com o apoio de todos os professores, independente da disciplina que lecionam, pois a equipe docente tem plena consciência de que o aluno deve ter o domínio sobre a língua oral e escrita, tendo em vista sua autonomia e participação social.

Assim estimulando a leitura, faremos com que nossos alunos, compreendam

melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte totalmente novo.

Objetivos:

- Despertar o prazer da leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno;
- Promover o desenvolvimento do vocabulário, favorecendo a estabilização de formas ortográficas;
- Possibilitar o acesso aos diversos tipos de leitura na escola, buscando efetivar enquanto processo a leitura e a escrita;
- Estimular o desejo de novas leituras;
- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- Proporcionar ao indivíduo através da leitura, a oportunidade de alargamento dos horizontes pessoais e culturais, garantindo a sua formação crítica.

O plano de ação deste projeto envolverá reunião com os professores, para esclarecimentos sobre o projeto e pedido de sugestões.

A proposta é iniciar o dia da leitura na escola, através de algumas ações de motivação sobre a importância da leitura. O cronograma para o dia de leitura será pré-definido pela equipe pedagógica e repassado aos alunos e professores, ocorrendo semanalmente.

Os alunos serão incentivados a trazerem material do seu interesse para leitura nesse dia. Ao mesmo tempo, os professores poderão oferecer aos alunos, gêneros de leitura variados: poesia, piada, contos, literatura infanto-juvenil, histórias em quadrinhos, artigos informativos, assim por diante e/ou dirigir a aula de leitura a um tema específico.

Os alunos através do incentivo dos professores participarão de um concurso de produções com o tema: “A Importância do Ato de Ler”, da seguinte forma: elaboração de um livro online com as melhores produções textuais de todas as turmas no decorrer do ano.

Além disso, serão realizados momentos de palestras para os alunos, com profissionais capacitados, visando uma maior conscientização sobre a importância da leitura.

Serão também confeccionados pelos alunos, durante as aulas de Artes cartazes para divulgar o projeto de leitura pelas dependências da Escola.

A equipe pedagógica fará o acompanhamento, avaliação e reorganização se necessário, destes trabalhos.

Recursos humanos: disponibilizaremos para a realização do plano de ação a participação ativa dos alunos, da colaboração da direção e de toda a equipe pedagógica.

Recursos materiais: textos diversos, livros, revistas, jornais, periódicos, cartolina, papel sulfite, pincel atômico, etc.

O projeto iniciará em abril e terá continuidade durante todo o ano de 2017.

Assistência ao educando

Este projeto visa atender o aluno em suas necessidades básicas, considerando a globalidade do aluno, tendo em vista que está imerso em diversos sistemas, desempenhando vários papéis, sendo que estes sistemas se inter-relacionam e se influenciam. Sentiu-se a necessidade de intervir não só no ambiente escolar, mas também com as famílias desses alunos em dificuldades, visando assim proporcionar melhorias dentro da família e evidentemente também dentro do ambiente escolar.

Diante disso a escola oportuniza aos alunos uma triagem odontológica, feita pelo profissional competente (Dentista) para o devido atendimento, sendo as consultas agendas com antecedência por um profissional da escola.

Dia da família na escola

Os principais pilares da humanidade, Família e Escola, só será possível através de sólida parceria com a soma de esforços, cada um assumindo seus distintos papéis e missão para superar os grandes desafios deste nosso desvairado mundo globalizado. A família é o núcleo social de maior importância. É uma instituição permeada de tradição, da qual se extrai o fundamento social e moral, aspectos que determinam o interesse da sociedade.

Objetivos:

- Promover a interação efetiva dos pais na proposta pedagógica desenvolvida em sala de aula e na escola como um todo e ao mesmo tempo, apresentar as atividades realizadas pelos alunos durante o decorrer do ano letivo;
- Compreender a diversidade humana como um desafio entre ideal e o real;
- Estabelecer mecanismos entre família e a escola promovendo um desenvolvimento integral no processo educacional resultando uma melhor qualidade de ensino;
- Fotos, filmagens (por conta escola);
- Resgatar o aluno desmotivado e evadido do seu contexto social, para a sua integração com a comunidade de forma a interagir de modo participativo nos movimentos culturais;
- Inserir o aluno no seu contexto histórico sócio – cultural, elevando sua autoestima;
- Interagir com a comunidade, tornando-o cidadão consciente e protagonista de sua realidade;
- Motivar o aluno a permanecer na escola, participando das práticas socioculturais;
- Resgatar a dignidade do ser participativo autônomo e solidário, no contexto cultural da sociedade na qual está inserido;
- Resgatar o aluno através de uma dimensão multicultural;

- Privilegiar o próprio espaço escolar, retratando sua diagnose;
- Ajudar para que a família perceba que o seu relacionamento com a escola é fundamental no processo educativo;
- Buscar de forma integrada a presença da família na escola.

Recreio monitorado

Que o recreio é hora de lanche, lazer e descanso, todos já sabem. A grande proposta é transformar este período num momento lúcido, de maior organização pedagógica. Proporcionar a interação e integração entre os alunos, construindo assim, as relações sócio-afetivas.

Durante o período de recreio grande número de alunos se reúne. Geralmente as brincadeiras de correr são as preferidas que ocasionam acidentes e confusões. Para minimizar esta situação e proporcionar um ambiente mais saudável, o projeto “Recreio Monitorado” vai oferecer atividades lúcidas e mais adequadas ao espaço e ao momento.

É importante que o recreio não vire mais uma aula. Que o recreio possa e continue sendo um momento lúcido, de confraternização e, principalmente, que o aluno possa se socializar de maneira livre, porém, mais consciente.

Lembramos também que não podemos perder a oportunidade de conscientizá-los sobre o lixo ser colocado no lugar certo: lixeiras.

Objetivos:

- Conscientizar nossos alunos de quais são as ações, atitudes e procedimentos mais corretos para cada espaço físico do Colégio.
- Criar uma nova cultura de recreio em nossa comunidade escolar.
- Resgatar as brincadeiras mais saudáveis que não fazem mais parte do repertório de brincadeiras de nossas crianças atualmente.
- Despertar o espírito de liderança e companheirismo.
- Promover durante o período de recreio um ambiente fortalecedor das relações sociais e minimizar os comportamentos agressivos, proporcionando aos/as alunos/as, momentos de interação lúcida onde a expressão espontânea e organizadora da capacidade relacional se estruture de maneira equilibrada e autônoma.

- Resgatar o recreio como espaço relevante para o desenvolvimento biopsicossocial do educando.
- Integrar os alunos das diversas turmas e idades em um momento de lazer, oportunizando o desenvolvendo de uma postura mais solidária e harmoniosa.
- Proporcionar o desenvolvimento da autoestima, da imaginação, da criatividade.
- Contribuir para tornar a escola num espaço prazeroso.

PROERD

Diante de crescente poder de atração das drogas, que lide e engana nossas crianças, jovens e adultos as organizações governamentais e não governamentais relacionados direta e indiretamente a segurança pública tem se empenhado de diversas formas, com investimentos altíssimos, a fim de coibir as ações criminosas, as quais vem de forma assustadora destruindo nossa sociedade.

Objetivo

Prevenir o abuso de drogas e a violência entre estudantes, bem como ajudá-los a reconhecer as pressões e as influências diárias que contribuem ao uso de drogas e à prática de violência, desenvolvendo habilidades para resisti-las.

Metodologia

O Programa possui como material didático o Livro do Estudante, o Livro dos Pais e o Manual do Instrutor, auxiliando aos respectivos alunos e Policiais PROERD no desenvolvimento das lições.

Cronograma

O programa é desenvolvido semanalmente, durante o ano letivo.

O programa PROERD tem se mostrado muito eficiente na orientação e conscientização do jovem quanto aos malefícios do uso de drogas e suas conseqüências na sociedade. Sendo a escola um veículo de informações e formador de cidadãos, nada mais justo fomentar essa parceria.

Projeto Transformar

O Projeto Transformar nasceu da necessidade dos alunos do curso técnico em aplicar os conhecimentos obtidos em sala de aula na prática. Para isso, necessitamos de equipamentos eletrônicos, em funcionamento ou não, para que ao manuseá-los, nossos alunos obtenham um bom desempenho nas práticas profissionais e saiam de nossa instituição como

profissionais realmente qualificados para atuarem no mercado de trabalho.

Outra necessidade que se encontrou, foi com os equipamentos que não tivessem mais utilidade para essas aulas, o que fazer com tanto “lixo eletrônico”? Simples, dar exemplo primeiramente aos nossos futuros profissionais de TI, e oportunizando nossa comunidade a descartar corretamente tais equipamentos, cumprindo o papel da escola em formar não somente para o trabalho, mas sim bons cidadãos para nossa sociedade, ou seja, formando integralmente nossos estudantes.

6.2. AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Tem-se como objetivo avaliar o aluno em processo contínuo, reflexivo e global, para garantir a construção do conhecimento, nas interações possibilitadas pela vivência no espaço escolar, considerando os vários estágios do desenvolvimento e tendo como fundamento o Projeto Político Pedagógico. Atendendo a Resolução 158 do CEE. Lei complementar 170 portaria nº20 e Resolução 183/2013.

A avaliação tem ainda por objetivos:

- Analisar o índice de reprovação do ano anterior e relacionar os repetentes para um trabalho de recuperação de estudos; com metodologias que resgatem o fracasso escolar;
- Elaborar o Plano de Curso dando ênfase aos conceitos significativos dos componentes curriculares;
- Realizar uma avaliação contínua, progressiva, reflexiva, crítica no sentido de trabalhar o conhecimento re-elaborando seus conceitos básicos;
- Propiciar uma metodologia que leve a participação ativa e competente dos alunos, permitindo que ele crie hipóteses, analise e sintetize;
- Incentivar e garantir a prática de perguntas às dúvidas, combatendo os preconceitos, oportunizando a todos a construção do conhecimento;
- Avaliar de forma contínua, a cada tema ou conteúdo trabalhado a partir dos diversos trabalhos do cotidiano realizados na sala de aula, visando garantir a elaboração dos conceitos científicos;

- Avaliar o aluno em diferentes oportunidades elaborando uma síntese final de cada bimestre e ao final dos quatro bimestres;
- Realizar no Ensino Fundamental avaliação a partir da observação do aluno nos aspectos significativos do seu desenvolvimento, registrando em forma de conceitos;
- Iniciar desde o 2º ano, o desenvolvimento da Auto-Avaliação;
- Desenvolver em todas as séries o hábito da auto-avaliação, a avaliação inclusiva, diagnóstica e processual a partir do cotidiano escolar, frente aos percentuais dos conceitos a serem desenvolvidos no Bimestre;
- Oportunizar formas diversificadas de avaliação;
- Realizar uma Avaliação global, respeitando a integralidade do aluno;
- Oportunizar a recuperação paralela da aprendizagem, a partir das tentativas de acerto e da percepção das necessidades dos alunos, durante o processo educacional;
- Deixar claro para os alunos e os pais os critérios utilizados na Avaliação adotada pela Escola;
- Respeitar a legislação vigente sobre a avaliação do PPP e Secretaria de Educação. Portaria SED/2010, Portaria SED 28 e 29/2013, Resolução 158/2008 Conselho Estadual da Educação;
- Nas series iniciais abolir as chamadas “provas”, mas fazer a avaliação contínua das atividades de sala, através de exercícios no caderno ou em folhas avulsas;
- Utilização de dados de identificação no início das avaliações ou atividades;
- Realização de qualquer atividade de Avaliação em folhas de papel almaço; mimeografadas e/ou digitadas, mas organizada de forma clara e legível;
- Os professores novos devem entregar com antecedência a prova para análise e orientação da supervisão, os demais entregar uma cópia para arquivo;
- Realização da avaliação sócio-afetiva (atitudes, valores, interesse, esforço, participação, comportamento) sem vincular ou alterar a meta do cognitivo;
- Desvincular a avaliação com situações de indisciplina;

- Compromisso dos registros da avaliação processual no diário de classe por todas as disciplinas da matriz curricular;
- A Unidade de Ensino fica responsável pela realização de uma avaliação Global nas particularidades do aluno;
- As datas de atividades avaliativas serão respeitadas;
- O direito a reposição de atividade avaliativa será concedido mediante atestado médico ou justificativa escrita e pertinente dos pais ou responsáveis. Cabe ao aluno se informar das atividades realizadas quando falta, junto aos colegas e professores;
- A partir do dia 05/05/2014 ficará estipulada somente a última semana do mês para aplicação destas avaliações nos alunos que necessitarem;
- A recuperação estará inserida e registrada, nos documentos legais, sempre que necessária essa prática, para garantir o acesso e a permanência dos educandos no processo ensino-aprendizagem. (Art.11 da Resolução 158/2008)

Séries Iniciais:

- No 1º, 2º e 4º ano do EF, a avaliação será descritiva e deverá ser registrada no Sistema apenas a frequência e, se o aluno obtiver o mínimo estabelecido em lei, automaticamente o Sistema registrará “AP”;
- No 3º e 5º ano do EF 9 anos, registrar no Sistema apenas uma expressão numérica de 1.0 (um) a 10 (dez). Ao final do ano letivo, continuará no processo regular de aprendizagem o aluno que obtiver 7.0 ou mais. Este registro numérico resulta da observação acurada de todos os pareceres descritivos sobre a aprendizagem da criança (dos 6 aos 8 anos e dos 9 aos 10 anos), em leitura e escrita de textos e cálculos, das várias áreas do conhecimento.

6.3. ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES

Plano de curso

Devem constar os conteúdos mínimos sugeridos pelo Estado e acordados entre os professores da área por bimestre. Entregar até 21/03/2016 para a Assessora Michele. Incluir Projeto de Educação

Alimentar e Lei de Combate ao Bullying, nº 13.185/2015. Contemplar viagem de estudos e diversidade (e acordo com a Proposta Curricular).

Planejamento de aulas

O plano de aula deve ser feito por todos os professores e será verificado pela Assessora para acompanhamento pedagógico. O planejamento poderá ser semanal, quinzenal, mensal ou por conteúdo.

Elementos necessários no Plano de Aula:

- Período de ação (Quando?)
- Conteúdo (O que?)
- Metodologia e Recursos Utilizados (Como?)
- Mecanismos de avaliação (Priorizar e diversificar)

Diário Online

- Compromisso com as anotações, registro de faltas, conteúdos e recuperações paralelas conforme legislação vigente para que não ocorram imprevistos legais;
- Atualização do Diário Online diariamente (principalmente faltas) para não ocorrer inconsistência entre APOIA e diários;
- No mínimo 03 notas (provas, trabalhos, pesquisas, etc.). Em cada nota a recuperação paralela;
- Ao final do bimestre fazer a impressão do diário online (conteúdos trabalhados e notas);
- Prestar atenção na ordem cronológica das provas, trabalhos e recuperações;
- Vincular a recuperação à prova ou trabalho correspondente. Caso tenham dúvidas clicar na lupa que mostra as notas que irão compor a média;
- Após o fechamento do sistema (verificar data de término do bimestre) só será possível alterar notas dos alunos mediante abertura de processo;
- Qualquer problema identificado pelo professor com notas divergentes, aparecimento de faltas que não foram lançadas, notas que “sumiram” ou qualquer outro erro de sistema, informar a secretaria através do e-mail [XXXX](#), que deverá conter: nome do professor, matrícula, senha de acesso, turma ou aluno que apresenta problemas. O e-mail será

encaminhado a GERED que tomará as devidas providências e retornará com as orientações.

- Agendar com antecedência as provas online para os alunos e pais se programarem.

Avaliação

A avaliação do rendimento do aluno será progressiva, contínua e cumulativa. O aluno deve ser avaliado de maneira quantitativa (notas) e qualitativa (desempenho, participação, interesse). Os critérios avaliativos (modelo) deverão ser claros e objetivos para os alunos, como rege a resolução 183, que estabelece diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem. A postagem da nota deve acontecer em uma semana (no máximo). Zelar na elaboração, correção e devolução das mesmas. Trabalhos para expor - cuidar com ortografia e legenda.

Nenhum aluno poderá ter média inferior a 4,0 e não ter sido encaminhado ao setor pedagógico para registro e encaminhamentos.

Contrato didático

Deve ser feito entre professor e alunos na primeira semana de aula. Critérios para encaminhar aluno ao pedagógico:

- Notas baixas: 02 vezes;
- Não traz materiais: 02 vezes;
- Não realiza atividades: 02 vezes;

Antes de enviar aluno para o pedagógico resolver o problema com o aluno.

Atendimento aos pais

Todo atendimento aos pais acontecerá mediante a presença de uma pessoa do setor pedagógico para os devidos registros.

Uniformes

Os alunos usarão obrigatoriamente o uniforme. O uniforme será cobrado pelo apoio pedagógico. Encaminhamentos na falta de uso serão feitos pela ATP.

Homenagem cívica

Acontecerá uma a cada mês com a participação de todos os alunos. O professor regente organizará a apresentação junto com os alunos. A ATP e a assessora de direção estarão auxiliando caso necessitem de apoio. Caso haja necessidade de algum material ou mídia para a data de apresentação avisar com antecedência. A apresentação deverá ser breve e com a presença do professor regente. Cada turma terá datas agendadas previamente.

Material didático

Materiais serão recolhidos no primeiro dia de aula. O professor recebe uma lista e recolhe o material

O professor deverá solicitar com antecedência o material a ser utilizado nas suas aulas atividades. Saiba aproveitar e reaproveitar o material solicitado.

Professor regente

Cada professor escolhe sua regência

Líder de classe

Será escolhido pelo professor regente um líder e um vice-líder devido à responsabilidade com o caderno de ocorrências e frequência.

Livros didáticos

Serão distribuídos pelo professor. Os alunos assinarão termo de responsabilidade entregue pelo pedagógico.

Fotocópias

Solicitar cópias ou impressões de atividades junto ao Apoio Pedagógico com 24 horas de antecedência. E-mail para impressão: [XXXX](#). Não serão feitas cópias fora deste prazo. Qualquer material impresso ou fotocopiado para o aluno deve ter identificação da escola. Utilize com consciência.

Ar-condicionado

Será ligado e desligado pelo professor (o controle ficará na sala).

Sala de aula

A Escola terá este ano salas ambientes, ou seja, cada professor terá sua sala e será responsável por ela. O professor deverá ser o último a sair. Desligar as luzes e fechar a porta ao sair para o recreio e no término das aulas certificando-se que todos os alunos saíram da aula. Deixar a sala limpa ao sair. Ao fixar cartazes dos alunos, deixar no máximo 01 semana em exposição, após este prazo retirar e devolver aos alunos. Ao fazer trabalho em grupo, organizar as carteiras antes do sinal para a próxima aula.

Aulas assistidas

Assessora assistirá às aulas e dará visto nos cadernos de planejamento.

Feira de ciências

Todas as disciplinas devem fazer um projeto e apresentar na feira interna. O melhor projeto representará a escola a nível regional.

Trabalhos em equipe

Ensino Fundamental - somente em sala. Ensino médio - 8 dias de prazo para entrega.

Viagem de estudos

Só acontecerá mediante projeto (preferência projetos individuais) especificando o objetivo da viagem e com 01 dia. Só ocorrerá se atingir 80% dos alunos da turma. O professor responsável acompanha a viagem. Uma pessoa do pedagógico acompanhará.

Blog

O professor deverá trazer o que quer que seja postado, por exemplo: trabalhos realizados pelos alunos, dicas de suas disciplinas, atividades realizadas, sempre com alguma explanação para publicação.

Laboratório de Informática, biblioteca e multimídia

Respeitar as seguintes normas:

- Utilizar mediante reserva antecipada e passar para a Professora de Informática o conteúdo a ser trabalhado ou site a ser pesquisado;
- Os alunos não poderão comer nestes locais;
- Deixar as cadeiras em ordem ao sair;
- O professor não pode se ausentar e deixar os alunos sozinhos;
- Cuidar na utilização dos equipamentos e ambientes (preservar).

Aluno faltoso

Comunicar ao pedagógico a partir da terceira falta consecutiva ou 5 dias alternados. O pedagógico fará acompanhado de alunos faltosos e com chegadas tardias e os pais serão chamados sempre que necessário.

Aluno destaque

Bimestralmente os 3 melhores alunos de cada sala terão seus nomes com foto destacadas em mural e no blog.

Critérios:

- Maiores notas;
- Maior frequência;
- Maior nota qualitativa.

Chegadas tardias

Tolerância zero. O aluno entra com a presença dos pais ou problema com transporte.

Justificativas para Faltas em Avaliações

Cada professor define os seus critérios em Contrato Didático, atestado médico não se contesta e outros motivos usar bom sendo.

Celular

Proibido usar dentro da sala de aula ou em outras dependências da escola (Lei nº 14.363/2008). Será entregue com advertência escrita ao aluno e na recorrência somente aos pais ou responsáveis legais, e se houver a terceira ocorrência o objeto será encaminhado para o Conselho Tutelar onde os pais poderão fazer a retirada.

Camisas de Formatura

Devem ser feitas até 30 de abril e podem ser utilizadas como uniforme.

6.3.1. Contrato didático 2017

Visão da escola: Tornar-se uma instituição de ensino referência na região, com foco na construção de conhecimentos significativos, de maneira interdisciplinar inovadora, oportunizando o saber e o fazer cultural e tecnológico.

Material necessário: Caderno, livro e materiais solicitados pelos professores.

Sem material: Caso o aluno esqueça o material será descontado da nota qualitativa. Se houver algum trabalho com consulta e o aluno não estiver com seu material, fará o trabalho sem consulta.

Trabalho: Os trabalhos deverão ser entregues durante a aula ao professor.

Caso o aluno não entregue na data prevista não poderá entregá-lo na aula seguinte. Em caso de faltas justificadas, o aluno deverá trazer o trabalho na primeira aula após a sua falta juntamente com a justificativa escrita, nesse caso a nota valerá o peso máximo.

Prova: As atividades avaliativas deverão ser assinadas pelos pais.

Uso de bonés/guloseimas: Não será permitido o uso de boné em sala de aula.

Conforme regimento interno, não é permitido chiclete, bala, pirulito e demais guloseimas durante as aulas.

Eletrônicos: Não é permitido o uso de celulares, filmadora, fone de ouvido sem a autorização do professor.

As notas **qualitativas** consistem em:

- Comprometimento (tarefas escolares);
- Uso de material escolar (caderno, livro e demais materiais solicitados pelos professores);
- Cooperação (respeito entre os colegas e professores, estar disponível a ajudar);
- Disciplina (comportamento, limpeza e conservação do ambiente escolar);

- Participação (prestar atenção, silêncio, contribuições, questionamentos);
- Todo aluno deverá deixar a carteira limpa ao sair da sala;
- Em **Matemática** será cobrada a tabuada;
- Em **Arte** é obrigatório o uso da pasta que será avaliada. O material usado em artes é de uso exclusivo e de responsabilidade do aluno;
- Em **Educação Física** será exigido roupa adequada e garrafinha de água;
- Em **Inglês** o aluno deverá ter dicionário português/inglês;
- Não será permitido o uso de “palavrões” na escola.

As notas **quantitativas**:

- Provas individuais e sem consulta;
- Trabalhos de pesquisa e produção textual podendo ser desenvolvidas individualmente, em duplas ou em grupo;
- Recuperação paralela do conteúdo.

6.4 NORMAS DA ESCOLA

6.4.1. Direitos dos alunos

- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- Aquisição do conhecimento;
- Tomar conhecimento das disposições do Regimento Escolar e PPP da Unidade Escolar;
- Receber informações sobre os serviços oferecidos pela Unidade Escolar, como o SAEDE;
- Organizar e participar de agremiações estudantis, e, por seu representante, do conselho de classe, conselho deliberativo e comissão de formatura;
- Tomar conhecimento do seu rendimento escolar e de sua frequência, através do Estudante Online;
- Requerer transferência ou cancelamento de matrícula por si, quando maior de idade, ou pelo pai ou responsável, quando menor;

- Apresentar sugestões relativas aos conteúdos programáticos desenvolvidos pelo professor, com o objetivo de aprimorar o processo de ensino aprendizagem;
- Reivindicar o cumprimento da carga horária prevista na grade curricular;
- Discutir com a Direção os problemas, as dificuldades pessoais e os relacionados ao processo de ensino aprendizagem, propondo soluções;

6.4.2. Deveres dos alunos

- Justificar, mediante atestado médico, a ausência a provas e entrega de trabalhos na data prevista, no prazo de 48 horas. Apresentar os atestados ao Apoio Pedagógico para carimbo e assinatura e depois aos professores;
- Entregar os trabalhos durante a aula ao professor. Caso o aluno não entregue na data prevista não poderá entregá-lo na aula seguinte. Em caso de faltas justificadas (atestado médico), o aluno deverá trazer o trabalho na primeira aula após a sua falta juntamente com o atestado médico, nesse caso a nota valerá o peso máximo.
- Cumprir as disposições deste Regimento Escolar no que lhe couber;
- Atender as determinações dos diversos setores da Unidade Escolar;
- Proibido o uso de bebidas alcoólicas, energéticas, cigarros e entorpecentes, dentro da Unidade Escolar, caso contrário será o aluno encaminhado à Direção e comunicado os pais ou responsável, ou ainda, o órgão competente;
- Comparecer pontualmente às aulas e demais atividades escolares. Não serão permitidas chegadas tardias;
- Participar das atividades programadas e desenvolvidas pela Unidade Escolar;
- Preservar o ambiente escolar cooperando na manutenção da higiene e na conservação das instalações escolares;
- Indenizar o prejuízo, quando produzir dano material à Unidade Escolar (Patrimônio Público);

- Dirigir-se com respeito à administração, professores, autoridades de ensino, funcionários e colegas; Conforme Lei de Desacato (artigo nº331 do Código Penal)
- Cuidar do livro didático, que é de responsabilidade do aluno. Em caso de perda ou má conservação, o livro deverá ser repostado à Unidade Escolar;
- Usar uniforme escolar. O uso é obrigatório;
- Proibido usar celular (Lei nº14.363/2008), aparelhos sonoros, fone de ouvido ou qualquer outro objeto não pertinente ao ambiente escolar. O celular somente com autorização e acompanhamento para fins pedagógicos;
- Realizar as tarefas e trabalhos com dedicação e pontualidade;
- Trazer o material necessário para as atividades escolares pertinentes a cada disciplina, inclusive para as aulas de educação física;
- Comparecer a Unidade Escolar, quando solicitado, para retirar documentos, resultados de exames.

6.4.3. Proibições

- Trazer pessoas estranhas para o recinto escolar;
- Brincadeiras nas dependências da escola usando água, ovos, farinha, etc.;
- Não é permitido chiclete, bala, pirulito e demais guloseimas durante as aulas;
- Sair da sala de aula nas trocas de aulas;
- Promover brigas ou algazarras nas dependências da escola;
- Usar rádios e equipamentos de som durante as aulas, como: mp3, mp4, cd players, etc. A medida está contemplada no PPP e visa primeiramente evitar dispersões e distrações durante as aulas, afetando a aprendizagem geral do aluno;
- Permanecer na escola fora do seu período de aula;
- As bicicletas deverão ser colocadas no bicicletário e com cadeado. A escola não se responsabiliza por furtos ou danos às bicicletas;
- Não será permitido o uso de boné em sala de aula;

- Os pertences pessoais recolhidos (guloseimas, celulares, MP3, bolas e outros objetos) desnecessários ao dia a dia escolar serão entregues com advertência escrita ao aluno e na recorrência somente aos pais ou responsáveis legais, e se houver a terceira ocorrência o objeto será encaminhado para o Conselho Tutelar onde os pais poderão fazer a retirada. Os alimentos perecíveis serão guardados pelo prazo de cinco dias consecutivos e depois serão jogados fora.

Pelo não cumprimento das normas da escola, serão tomadas as medidas disciplinares.

6.4.4. Medidas disciplinares

- I. Advertência Verbal com registro na ficha de ocorrência;
- II. Advertência escrita e comunicada aos pais ou responsáveis, com exigência de assinatura;
- III. Advertência escrita com exigência do comparecimento dos pais, ou responsável legal;
- IV. Suspensão de um a três dias, a depender da gravidade da infração. O retorno desse aluno deverá ser acompanhado dos pais ou responsável legal. O Conselho Tutelar será informado sobre a suspensão, bem como o motivo gerador de tal medida;
- V. Reunião do Conselho Deliberativo Escolar e aplicação de medida sócio-educativa;
- VI. Encaminhamento para o Conselho Tutelar com relatório;
- VII. Transferência para outra Unidade Escolar.

Observações:

- A medida advertência verbal será executada pelo professor e/ou pela direção;
- Igualmente a medida de suspensão, de um a três dias letivos, será aplicada pela direção;
- Faltas graves: a direção aplicará suspensão, não sendo obrigatório obedecer à sequência das medidas disciplinares;
- Consideram-se faltas graves:
 - ✓ Tomar bebidas alcoólicas/energéticas e ou fumar nas dependências da escola.

- ✓ Agredir moralmente ou fisicamente direção, funcionários, professores e ou colegas.
- ✓ Uso de vestimentas inadequadas (shorts curtos, blusa com decotes ou com barriga de fora e que conversado e feitas notificações por escrito, reiterarem nas suas atitudes).
- ✓ Danos materiais ao patrimônio público.
- ✓ Namoro (com atitudes desrespeitosas e que conversado e feitas notificações por escrito, reiterarem nas suas atitudes).

Esgotadas as medidas anteriores, a direção fará os devidos encaminhamentos do discente ao Conselho Tutelar.

6.5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA ESCOLA E/OU DO SISTEMA DE ENSINO: DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA ESCOLA

A formação continuada dos professores acontece em dois momentos no ano letivo. Antes do início das aulas em fevereiro e durante o recesso escolar em julho. Ambos os cursos possuem carga horária de 40 horas semanais. Os cursos são promovidos na própria Instituição de Ensino em parceria com a Agência de Desenvolvimento Regional. A Secretaria de Educação também disponibiliza cursos de aperfeiçoamento à distância em Plataforma Moodle durante o ano, enviando os informativos para o e-mail da Escola.

A maioria dos professores da Escola possuem graduação e pós-graduação. Apenas dois professores do quadro ainda estão cursando graduação. Dois professores da Escola são mestrandos.

6.6. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A sala de AEE com os recursos pedagógicos inclusivos no contexto educacional podem contribuir para o desenvolvimento da proposta didática que contemple as necessidades dos educandos e que propicie novas formas de organização do saber

A articulação deve sempre ocorrer entre os professores da sala de aula comum e o professor da sala de AEE. O professor da sala de AEE orientará os demais professores sobre estratégias e metodologias que favoreçam a autonomia e envolvimento dos alunos com necessidades especiais em todas as atividades.

Cabe à Escola, tendo como apoio a sala de AEE e o profissional responsável, criar situações para que os alunos superem situações atuais vivenciadas pela realidade social e também pelas condições orgânicas, intelectuais e/ou transtornos provocados por deficiências de ordem sensorial, intelectual, motora, comportamental ou física.

O atendimento para os alunos com parecer favorável da Gerência de Educação e Federação Catarinense de Educação Especial ocorrerá duas vezes por semana, no contraturno e cada atendimento terá a duração de uma hora.

7. INFRAESTRUTURA DA ESCOLA

O espaço físico da Escola consiste nos seguintes ambiente:

- Sala dos professores;
- Hall de entrada;
- Secretaria;
- Diretoria;
- Sala de Tecnologia Educacional;
- Apoio Pedagógico;
- Almoxarifado;
- Laboratório de Química, Física e Matemática;
- 12 Salas de aula;
- 2 Cozinhas;
- Banheiros para alunos masculinos e femininos;
- Banheiros adaptados para os alunos;
- Banheiros para professores masculinos e femininos;
- Banheiros para funcionários;
- Sala de Atendimento Especializado;
- Sala de Educação Física;
- Quadra Esportiva;
- Pátio coberto e refeitório;
- Sala de projeção;
- Biblioteca.

8. CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NA ESCOLA

A Escola possui rampa de acesso para cadeirantes e banheiros adaptados. Na sala do AEE a Escola disponibiliza recursos para atendimento de alunos com deficiência visual e mental. A Escola tem carteira adaptada para cadeirante.

9. FORMATURA DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

A solenidade de formatura dos 3º E.M será de responsabilidade de uma comissão formada por: equipe pedagógica e administrativa da escola, professores, pais e alunos. É de responsabilidade:

1- Equipe pedagógica e administrativa:

- a) acompanhar o pedagógico o cumprimento do calendário, a recuperação de estudos e incentivar a participação no ENEM e vestibulares;
- b) Preparar a cerimônia, emissão e entrega de certificados e históricos escolares.

2- Professores:

- a) Incentivar os alunos a participar da cerimônia;
- b) Preparar mensagens, agradecimentos, vídeos para solenidade;
- c) Acompanhar o pedagógico: orientando na recuperação de estudos, ENEM, soletrando, vestibular, organização de trabalhos científicos;
- d) Participar (se houver necessidade das ações promovidas pelos pais para angariar fundos).

Obs: Os professores regentes deverão participar destas ações, durante suas horas atividades ou horário extraclasse sempre respeitando os 200 dias letivos, não atrapalhando o bom andamento das aulas.

3- Pais ou Responsáveis:

- a) Definir se haverá antes ou após a solenidade de formatura algum tipo de evento social: viagens, passeios, estadias em hotéis, deverão ser organizados em dias que não são considerados letivos e sob a responsabilidade dos pais ou responsáveis.

Também ficam sob a responsabilidade dos pais promoverem ações para angariar fundos para suprir estes possíveis eventos. Fora do ambiente escolar.

4- Alunos:

- a) Opinar, sugerir;

- b) Participar das reuniões em horário extraclasse.
- c) Colaborar com as ações juntamente com os pais para angariar fundos.

10. APROVAÇÃO EM ASSEMBLEIA GERAL DA COMUNIDADE COM APORTE DE ASSINATURAS

Conscientes da importância do PPP na articulação da função social da escola, na promoção do sucesso da aprendizagem do aluno, no gerenciamento e avaliação da instituição e na consolidação da cidadania, concebemos o PPP como instrumento de luta e organização ao alcance da Unidade Escolar e da comunidade que a envolve.

As medidas disciplinares aplicadas ao Corpo Discente não serão registradas no histórico escolar dele, devendo constar apenas nos assentamentos escolares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. Teorias curriculares: tradicionais e críticas. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/4178436>>. Acesso em 11 maio 2015.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. 7. ed. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Haidt, Regina Célia Cazaux. A interação professor-aluno. *In*: _____. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 55-93.

MACHADO, Ivonete Helena. **Interação: um olhar para o ambiente de aprendizagem virtual a distância**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC, sob orientação da professora Dra. Otília Lizete O. M. Heinig, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

ANEXO 6 - ARTEFATO B1

EEB. XXX**PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 2017****IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

EEB. XXX

Município: Jaraguá do Sul

Endereço: Rua XXX, Jaraguá do Sul/SC - CEP XXX

Níveis e/ou modalidades de ensino ofertados: Ensino Fundamental e Médio

Quantidade de turmas por etapas, modalidades de educação e turno:

Turno	Séries Iniciais					Séries Finais				Ensino		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Matutino	22		16	20	19	25	22	28	26	58	33	27
Vespertino	24	26	21	22	19	19	18	26	18	29	-	-
Noturno											54	26
	46	26	37	42	38	44	40	54	44	87	87	53

Quantidade de professores (efetivos e temporários): 37 professores (17 professores efetivos e 20 professores ACTs).

Quantidade de servidores: 06 servidores, sendo 01 Diretora, 02 Assessores, 01 profissional AE e 02 profissionais ATP um com 40h semanais e um com 20h semanais.

Serventes: 04 profissionais (03 com Ensino Fundamental incompleto e 01 com Ensino Fundamental completo).

REFERENCIAL TEÓRICO

A EEB. XXX busca uma sociedade digna, quanto à igualdade social, concretizando os anseios humanitários. No âmbito desta concepção de mundo e sociedade a EU – Unidade Escolar, percebe que o processo de formação do indivíduo está baseado no estímulo do censo crítico, que leva em consideração seu conhecimento de mundo, viabilizando melhores condições de transformação para ele e toda sociedade. Com isso a Unidade Escolar tem por base a teoria de Vygotsky, psicologia sócio-histórica, sugerida na Proposta Curricular de Santa Catarina. Nesse referencial, o processo de ensino-aprendizagem também se constitui dentro de interações que ocorrem nos diversos

contextos sociais. Socializar o conhecimento é, garantir-lo a todos com políticas educacionais que zelem pela inclusão. É de suma importância para nós educadores, termos clareza de que, se existe uma vocação para as pessoas, essa vocação é para a aprendizagem permanente. Em outras palavras, a vocação para o aprender sempre deve ser uma marca do educador que aposta o tempo todo na aprendizagem de seus alunos e na sua própria aprendizagem.

OBJETIVO GERAL

Compreender a educação como um processo de vida, abrir espaços de caráter integrador para que todos os que se relacionam com a instituição possam percorrer trajetórias de desenvolvimento, alimentando as transformações e consolidando a consciência de que nenhuma formação basta para o resto da vida. Ampliar as oportunidades educacionais, reduzindo a evasão e a repetência escolar, no intuito de formar um aluno crítico, consciente, adquirindo o conhecimento científico, global e cultural. Melhorar constantemente o recrutamento, a formação e as condições de trabalho dos funcionários, garantindo o desenvolvimento de seus conhecimentos, competências e das qualidades pessoais imprescindíveis para a realização de metas a partir de pressupostos éticos. A UE busca na execução de seu trabalho compartilhar seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade

DIAGNÓSTICO DA ESCOLA DIMENSÃO SOCIOECONÔMICA

A Escola de Educação Básica XXX é uma instituição de credibilidade na comunidade que está inserida, pois consegue implementar uma proposta dinâmica de trabalho coletivo, possibilitando, dessa forma, que seus alunos alcancem a emancipação política e intelectual, a fim de tornarem-se cidadãos críticos, capazes de resolverem problemas e enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea. As famílias apresentam a realidade característica de uma comunidade de classe média e média baixa que buscam na escola subsídios para competirem no mercado de trabalho. As manifestações culturais mais presentes são de caráter religiosos. Aproximadamente 20% das famílias são imigrantes de outras cidades e/ou estados, que vêm em busca de melhores condições de vida, visto que a região oferece várias

oportunidades de emprego. A maioria dos pais são trabalhadores de indústrias, e salvo algumas exceções, em sua maioria possuem Ensino Médio.

DIMENSÃO PEDAGÓGICA PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A UE baseia-se na metodologia Sociointeracionista de Vygotsky, que trás, além dos eixos norteadores, os conceitos científicos essenciais de cada disciplina, bem como as diretrizes que apresenta a organização da prática escolar na Educação Básica. Buscamos em nossa prática didática garantir a aprendizagem dos alunos, pois, acreditamos que a missão da escola seja criar ambientes imersivos de aprendizagem, capazes de fomentar o interesse dos alunos pelos conteúdos do currículo, seu engajamento em modalidades diversificadas de pesquisa e produção criativa de conhecimentos, seja valorizando o vínculo entre professores e alunos, seja fomentando novos arranjos sociais na sala de aula.

A prática do professor deve ser coerente com o que diz, o professor tem que possuir “uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo. Dessa forma, seu pensar certo (aquilo que diz) deve, portanto, estar aliado ao seu fazer certo (sua prática pedagógica), para que possa testemunhar o que realmente se vivencia. Esse pensar certo é aquele que não é preconceituoso, autoritário, arrogante, insensato, esnobe, devendo ser ensinado nas escolas concomitantemente com o ensino dos conteúdos, “produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 1996, p.43).

A tarefa pedagógica é estimular a reflexão, a criatividade, a capacidade de atribuir sentido ao que se conhece e relacioná-lo com as situações da vida. Cada aluno aplica a sua faculdade de aprender de maneira pessoal, orientado pelo seu estilo de aprendizagem.

CONTEÚDOS CURRICULAR

Os conteúdos curriculares do Ensino Médio assim como do Ensino fundamental da UE estão de acordo com a Proposta Curricular de SC e Documento de “Orientação curricular com foco no que ensinar: Conceitos e conteúdos para a Educação Básica (Documento Preliminar)”, de

setembro de 2011. O Ensino Fundamental é composto por 9 (nove) anos é constituindo das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Artes, Educação Física, Ensino Religioso e a partir do 6º ano ao 8º ano a Língua Estrangeira. O Ensino Médio é composto por 3 (três) séries é oferecido na modalidade regular e estruturado em séries anuais. É constituído de uma parte comum abrangendo área de códigos e linguagens, ciências humanas e tecnologias. Observando as competências e habilidades que o educando deve desenvolver em cada disciplina ao longo deste período.

METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia de trabalho da EU – Unidade Escolar, segue os princípios Básicos de Vygotsky sobre a Aprendizagem e o Desenvolvimento. Por isso, é fundamental para a EEB. XXX o sucesso de todos os alunos, pois o insucesso na escola é também o insucesso na organização da vida e uma formação de valores reativa em face da escola e do conhecimento. A UE está organizada e sequenciada nas diretrizes de um ensino onde o aluno é o foco do processo ensino-aprendizagem, ainda na questão metodológica, a inserção dos conteúdos no planejamento se orientará a partir da Teoria da Atividade. A palavra atividade, a princípio, remete a toda e qualquer ação que o aluno realiza, tais como, fazer exercícios, copiar do quadro, realizar as interferências, questionar, desenvolver as propostas, etc., no entanto, essas situações devem estar vinculadas aos conteúdos da realidade.

Quando o aluno realiza, por exemplo, uma cópia sem uma intencionalidade de significação para ele, apenas cumprindo uma determinação do professor, torna-se passivo, ficando em segundo plano sua vontade e motivação para agir, o que ocasiona uma apreensão parcial do sentido da atividade. (SANTA CATARINA, 2005, p. 39).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem na Unidade Escolar é investigadora, diagnóstica e emancipadora concebendo a educação como a construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos – Está em conformidade com a resolução 158 de 25 de novembro de 2008. Deve ser um processo permanente, contínuo e cumulativo, que respeite as características individuais e sócio culturais dos sujeitos envolvidos.

Toda avaliação deve ter um propósito, e sempre o propósito inicial vai ser de atingir o melhor resultado possível na aprendizagem do aluno. A avaliação como subsídio do processo ensino aprendizagem terá que oportunizar aos professores encaminhamentos para que o aluno aprenda mais e significativamente.

AVALIAÇÕES / NOTAS

Desde 2014 ficou acordado em reunião pedagógica que, salvo os alunos de APOIA, a nota mínima para média bimestral no Diário Online é 3,0 (três). Objetivando com isso não inviabilizar o ano letivo do aluno.

Os alunos atendidos pelo APOIA não poderão ficar sem nota registrada no sistema. Todos deverão receber pelo menos nota 1,0 (um). Caso contrário dará problema no registro do Diário Online.

A Avaliação seguirá o que determina a Resolução 183/2013 e regulamentada pela Portaria P/189 de 09/02/2017.

Bem como a Resolução 040 que trata sobre a Progressão Progressiva e Continuada.

PROFESSOR ON-LINE

Novas tecnologias foram empregadas no dia a dia das escolas modernizando o que acontece dentro da sala de aula, o professor online e o estudante online onde o primeiro visa substituir o tradicional diário de classe do educador e o segundo trará mais facilidade aos alunos e seus pais a informações como frequência e notas. Cabe ao professor de classe abastecer diariamente com dados referente a tudo que foi ministrado em sala de aula tais como registro de notas, faltas, conteúdos, agendamentos de trabalho e avaliações etc.

O Diário Online é de responsabilidade do professor e deverá ser alimentado diariamente. Deverão ser registradas todas as faltas (justificadas ou não); todos os conteúdos; as avaliações e trabalhos deverão ser agendados e posteriormente deverão ser registradas as notas. A recuperação de cada prova deverá ser registrada já depois da coluna da prova (observar bem no momento de vincular a recuperação à prova). Estar ciente de que o Diário Online será fechado de acordo com a data programada no calendário letivo e que após o fechamento não será mais possível alterar ou acrescentar notas, exceto com a realização de uma justificativa que deverá ser feita por escrito pelo professor e encaminhada para a SED.

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

O plano de ensino-aprendizagem não garante necessariamente excelência na formação dos educandos. É decorrente também das relações que o professor constrói com seus alunos, relações essas de proximidade, empatia e significado. Contudo, a construção dessas relações, a sua qualidade e consistência, bem como seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, depende da concepção que os professores apresentam do ensino e da aprendizagem, do modo como concebem seu papel, o papel dos alunos e como consideram o pensar e o fazer docente no contexto escolar. (FREIRE, 1996, p. 21); o aprender, nessa perspectiva dialógica, é mais que uma relação de saber; é relação de existência de vida; aprender é uma modificação estrutural não do comportamento, mas da convivência (MATURANA,1998). Não haverá excelência no processo de ensino-aprendizagem se não houver uma busca permanente por uma excelência nas relações de convivência, no ambiente ou espaço de aprendizagem, entre professores e alunos. A EU - Unidade Escolar, acredita que é no espaço da convivência, onde se dá a proximidade e a empatia, que o ato de ensinar e aprender se efetiva, ganha sentido e significado.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado é uma etapa necessária e obrigatória para a conclusão do Ensino Superior e, a 24ª Gered, juntamente com a SED, possui um convênio firmado com as faculdades credenciadas, as quais devem ser recebidas pelas unidades escolares que possui corpo docente graduado, conforme Lei 6.494, de 07/12/77 e, regulamentado pelo decreto 87.497, de 18/08/82, ou seja, todas as unidades escolares estaduais que forem procuradas pelos acadêmicos deverão atendê-los, exceto, se não tiverem professor habilitado na disciplina.

REUNIÕES PEDAGÓGICAS, CURSOS, SEMINÁRIOS

As reuniões pedagógicas da EEB XXX são responsáveis por formar um professor que fale com propriedade do que a escola pensa. Durante o ano letivo teremos 4(quatro) reuniões pedagógicas, com datas a serem definidas. A preocupação com a formação profissional deve ser permanente. No caso do professor, essa realidade é ainda mais latente, já que trabalha diretamente com a informação, devendo zelar religiosamente pela atualização de seus conhecimentos. No decorrer do ano letivo estaremos organizando cursos, seminários, oficinas e simpósios

pertinentes à formação dos docentes, através parcerias com outras Unidades Escolares e também as que são oferecidas pela SED.

CONSELHO DE CLASSE

O Conselho de Classe nesta Unidade Escolar segue o que determina a Resolução 183 aprovada em 19 de dezembro de 2013, em seu Capítulo V trata do Conselho de Classe e diz o seguinte: Art. 16: O Conselho de Classe é instância deliberativa integrante da estrutura dos estabelecimentos de ensino e tem sob sua responsabilidade:

- I – a avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvido pelo estabelecimento de ensino e a proposição de ações para a sua melhoria;
- II – a avaliação da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas;
- III – a avaliação dos envolvidos no trabalho educativo e a proposição das ações para a superação das dificuldades;
- IV – a definição de critérios para a avaliação e sua revisão, quando necessária.

Baseados nesta Resolução, fica estabelecido que nesta Unidade Escolar os Conselhos de Classe serão participativos, ou seja, um grupo formado por representantes de alunos fará a apresentação daquilo que conversaram com sua turma no Pré Conselho sob a orientação do Pedagógico ou de Assessores da Escola.

No Conselho de Classe, alunos representantes farão a leitura do relatório produzido em sala, expondo como percebem cada aula / disciplina. Deixando claro que o intuito é o de colaborar com o aprimoramento de cada aula e nunca levando em consideração questões de cunho pessoal referente ao professor.

PROJETOS PEDAGÓGICOS

Trabalhar com projetos didáticos é fascinante e surpreendente. Fascinante pela capacidade de envolver até os alunos mais displicentes. Surpreendente por trazer embutido o germe do inesperado. Iniciamos as nossas atividades com projetos a partir de questões ou situações reais e concretas, contextualizadas, que interessem de fato aos alunos. Compreender a situação-problema é o objetivo do projeto. As ações e os conhecimentos necessários para a compreensão são discutidos e planejados entre o professor e os alunos. Todos têm tarefas e

responsabilidades. É como se fosse uma viagem. A aprendizagem se dá durante todo o processo e não envolve apenas conteúdos. Aprendemos a conviver, a negociar, a nos posicionar, a buscar e selecionar informações e a registrar tudo isso. Os projetos didáticos são uma evolução porque, além de tratar os conteúdos programados, eles contextualizam essas aprendizagens na busca de um produto final. Trabalhar com projetos não deve ser modismo, esse método de trabalho deve ser utilizado como um recurso sério que é de ensino-aprendizagem, devendo ser bem planejado, não podendo contar apenas com o improviso.

DISPENSA DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO:

A disciplina de Ensino Religioso é ofertada na escola a partir do sexto ano do Ensino Fundamental até o nono ano do Ensino Fundamental. A matrícula na disciplina de Ensino Religioso acontece automaticamente. Os pais ou responsáveis legais do aluno que decidirem pela não matrícula de seu filho nesta disciplina deverão realizar esta solicitação no ato da matrícula ou rematrícula. Ficando proibido optar pela não matrícula na disciplina de Ensino Religioso após o início do ano letivo, ou seja, no decorrer do ano, quando as aulas já tiverem iniciado.

Para os pais ou responsáveis legais que optarem, no ato da matrícula, pela dispensa em Ensino Religioso, a mesma deverá ser solicitada por meio de uma justificativa escrita feita pelo pai / responsável e entregue na secretaria da escola no momento da matrícula. Estes devem ter a ciência de que a dispensa na disciplina de Ensino Religioso não permite que o aluno chegue na escola atrasado ou saia mais cedo. Além disso, a escola não disponibiliza de uma pessoa responsável em atender este aluno durante o período em que sua turma estiver tendo Ensino Religioso, portanto o mesmo deverá ficar aguardando no varandão da escola.

PROJETOS A SEREM EXECUTADOS:

AULAS DE LEITURA – Sabemos da importância que a leitura tem e a diferença que ela causa na vida do educando, pois leitores são pontes, são caminhos largos para um caminho melhor. **PROERD** – Programa de Prevenção ao uso de drogas.

INTERDISCIPLINAR/Nepre – Com foco principal na prevenção que será desenvolvido em todas as séries e durante todo o ano letivo.

SÍNDROMES/PRECONCEITOS – A inclusão social já acontece neste ambiente escolar. Reforçamos que o conhecimento é a melhor forma para respeitar.

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA – Neste projeto meninas e meninos são envolvidos nas responsabilidades de serem pais precoces e todos aprendem juntos.

SAÚDE NA ESCOLA – Promover a saúde num mundo doente envolvendo a comunidade na busca de uma vida saudável.

REATIVAR FANFARRA – com a colaboração de ex alunas reativar a fanfarra da escola com a participação de alunos interessados;

PALESTRAS – que garantam informações ao aluno, proporcionando-lhe ampliação de seus conhecimentos e cooperem com sua formação;

BOLA DA VEZ: acontece na escola duas vezes por semana, envolvendo as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio, é opcional participar deste projeto, é gratuito, oferecido em dois horários diferentes conforme a faixa etária dos alunos;

DIVERSIDADE

As novas diretrizes curriculares propostas pelo CNE contemplam uma diversidade de sujeitos sociais: negros, pessoas com deficiência, privados de liberdade, crianças, jovens e adultos, indígenas, populações do campo.

Além disso, elas avançam na proposição de temas como Direitos Humanos e Meio Ambiente. Um substrato comum a todas elas é a ideia de que é preciso ampliar o reconhecimento do direito à educação incluindo novos grupos sociais e culturais. Além disso, elas se ancoram nas discussões sobre identidade e diferença e preconizam uma educação fundada no respeito e valorização da diversidade.

ACESSIBILIDADE

Segundo Jamil Cury (2002), a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania. Tendo em vista tal afirmativa, podemos perceber a necessidade de garantir que o aluno chegue e permaneça na escola. Todo direito deve ser protegido pela lei que o ordena, cabendo ao Estado promover ações e políticas públicas que viabilizem o acesso do aluno. Não apenas o transporte público, como também a acessibilidade no espaço escolar deve ser levada em consideração

A escola deve respeitar a lei da acessibilidade para os que possuem deficiência ou mobilidade reduzida, possuir tecnologia assistiva para

oferecer um trabalho pedagógico de acordo com as necessidades educacionais especiais dos alunos que dela precisem.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (**bullying**) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

- I - ataques físicos;
- II - insultos pessoais;
- III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;
- IV - ameaças por quaisquer meios;
- V - grafites depreciativos;
- VI - expressões preconceituosas;
- VII - isolamento social consciente e premeditado;
- VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (**cyberbullying**), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.

Art. 3º A intimidação sistemática (**bullying**) pode ser classificada, conforme as ações praticadas, como:

- I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
- II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV - social: ignorar, isolar e excluir;
- V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar;
- VI - físico: socar, chutar, bater;
- VII - material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
- VIII - virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º:

I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade;

II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Art. 5º É dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (**bullying**).

Art. 6º Serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (**bullying**) nos Estados e Municípios para planejamento das ações.

Art. 7º Os entes federados poderão firmar convênios e estabelecer parcerias para a implementação e a correta execução dos objetivos e diretrizes do Programa instituído por esta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor após decorridos 90 (noventa) dias da data de sua publicação oficial.

Brasília, 6 de novembro de 2015; 194º da Independência e 127º da República.

DILMA ROUSSEFF

Luiz Cláudio Costa

Nilma Lino Gomes

Este texto não substitui o publicado no DOU de 9.11.2015

RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 040, de 05 de julho de 2016. Estabelece normas complementares e orientativas à Resolução CEE/SC nº 183/2013, relacionadas à adoção da progressão parcial e continuada, aproveitamento de estudos concluídos com êxito, regime de exceção de dispensa temporária da frequência, complementação da infrequência e estudos de alunos itinerantes para o Sistema Estadual de Ensino. O PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, no uso de suas atribuições previstas na Resolução nº 075/2005 – Regimento Interno, considerando o disposto na Lei nº 9394/96, e tendo em vista o deliberado na Sessão Plenária do dia 05 de julho 2016, por meio do Parecer CEE/SC nº 094, R E S O L V E: Capítulo I Da Progressão Parcial e Continuada e Aproveitamento de Estudos Art. 1º A progressão parcial é aquela por meio da qual o aluno não obtendo aproveitamento final em todas as disciplinas, em regime seriado, poderá cumprilas subsequente e concomitantemente às séries seguintes. Parágrafo único. Na progressão parcial, serão considerados os estudos concluídos com êxito e dispensada a repetição da frequência já cumprida naquela série no ano anterior, preservada a sequência do currículo. Art. 2º As formas, os mecanismos e a operacionalização pedagógica e administrativa, mediante regulação, cabem ao estabelecimento de ensino, fixadas no seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, observadas as Diretrizes Básicas Gerais da Lei nº 9.394/96 e as Normas do Sistema Estadual de Ensino. Fl. 2 OSVALDIR RAMOS PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO Art. 3º A progressão parcial e continuada, a classificação, a adaptação, o avanço em séries, anos e cursos são formas de aproveitamento de estudos, sendo imprescindível que seus procedimentos pedagógicos e administrativos estejam contemplados no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar das escolas que os adotem. § 1º A progressão parcial permite ao aluno no ensino fundamental e ensino médio, ser promovido sem prejuízo da sequência curricular, com atendimento paralelo e específico à série/ano que irá cursar, em componentes curriculares em que não obteve êxito. § 2º O tempo destinado à metodologia e à avaliação farão parte de um plano de trabalho elaborado pelo respectivo professor, consideradas as aprendizagens já alcançadas com êxito e as defasagens apresentadas pelo aluno. § 3º Deverá ser observado no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar o aproveitamento de estudos concluídos com êxito, conforme alínea “d” do inciso V, do artigo 24 da LDB. § 4º É obrigatória a previsão de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período

letivo para os casos de baixo rendimento escolar, que deverão ser disciplinados pelas instituições de ensino no regimento escolar. Art. 4º A organização da escolaridade com progressão continuada e por ciclos de estudos conforme preconiza o art. 23, 24 e 32, §§1º e 2º da LDB, não exclui a progressão regular do regime série/ano. Parágrafo único. A progressão continuada, ciclos de estudos, é recomendada especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental e, a partir daí e no ensino médio, a utilização da progressão parcial, conforme fixado no projeto pedagógico e regimento do estabelecimento de ensino. Art. 5º A adoção do regime de progressão regular por série, com possibilidade de reprovação ao final do ano letivo, admite a progressão parcial, estudos concluídos com êxito, conforme estabelecido no respectivo Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, em observância às normas educacionais vigentes. Fl. 3 OSVALDIR RAMOS PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO Capítulo II Aproveitamento de Estudos Art. 6º O direito de aprender e seus marcos finalísticos estão descritos no art. 3º e, na educação básica acrescidos no art. 22 e 24, V - a - b, da Lei nº 9394/96, sendo que o aproveitamento de estudos e da frequência concluídos com êxito invoca a não repetição de meios iguais para fins idênticos. § 1º O art. 24 inciso V da Lei nº 9394/96, estabelece os critérios de verificação do rendimento escolar: avaliação contínua e cumulativa; possibilidade de aceleração de estudos e aproveitamento de estudos concluídos com êxito e recuperação de estudos. § 2º Os alunos que após a recuperação paralela, permanecem com dificuldades nos estudos, a escola poderá voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou período letivo, sob a forma de progressão parcial, por instrumentos previstos na Proposta Pedagógica e Regimento Escolar. Capítulo III Regime de exceção de dispensa temporária de frequência às aulas, Complementação de Infrequência e Estudos de Alunos Itinerantes Art. 7º O regime de exceção temporário da dispensa da frequência com a compensação de ausência às aulas mediante estudos e atividades domiciliares e avaliação da aprendizagem, está disposto no Decreto Lei nº 1044/1969, “que dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas determinando distúrbios”, sendo que o Parecer CEB/CNE nº 6/1998, reconhece e assegura a vigência do supracitado Decreto-Lei. § 1º O Parecer que fundamenta a presente Resolução amplia e destaca outras Leis, Decretos e Pareceres que tratam da dispensa temporária da frequência de alunos. § 2º O controle de frequência dos alunos matriculados fica a cargo da escola, conforme disposto no seu Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e de acordo com as normas

educacionais vigentes. Fl. 4 Art. 8º Considerando os alunos infrequentes, poderão excepcionalmente ser estabelecidas atividades complementares compensatórias de infrequência, com a finalidade de compensar estudos, exercícios, atividades escolares dos quais o aluno não tenha participado, que serão presenciais, dentro do período letivo, cabendo à escola fixar em seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar as formas e modalidades de oferta. Parágrafo único. As atividades compensatórias da infrequência, adquirem importância especial nos casos em que o aluno demonstra razoável ou suficiente aproveitamento de aprendizagem, mas corre o risco de não alcançar o mínimo (75%) de frequência obrigatória. Art. 9º A Lei nº 6.533/78, o Parecer CEB/CNE nº 14/2011 e Resolução CEB/CNE nº 3/2011, definem diretrizes para o atendimento da população escolar em situações de itinerâncias, filhos de Artistas e de técnicos em Espetáculos de Diversão e assegura matrícula sem qualquer embaraço, com a expedição dos documentos escolares decorrentes. Art. 10 O presente Parecer e Resolução objetiva elucidar dúvidas, expedir e reiterar orientações relacionadas ao corpo normativo da legislação educacional vigente, sua adequada interpretação e eficácia aplicável, conferindo à escola liberdade de organização de seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, respeitadas as normas gerais, regras comuns e critérios estabelecidos principalmente nos artigos 12, 23, 24 e 32 da Lei 9394/96, para estabelecer caminhos e ações vinculadas ao processo de ensino para que o aluno construa o seu conhecimento. Art. 11 Fixar o prazo de 120 (cento e vinte) dias para as escolas procederem à adequação do seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, caso necessário, podendo o mantenedor, público ou privado, fixar instruções complementares operacionais para a sua rede acerca desta Resolução integrada ao Parecer. Art. 12. Esta Resolução é complementar à Resolução CEE/SC nº 183/2013 e entra em vigor na data da sua publicação. Florianópolis, 05 de julho de 2016. Osvaldir Ramos Presidente do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina Fl. 5 OSVALDIR RAMOS PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ANEXO I – Resolução CEE/SC Nº 040/2016 GLOSSÁRIO 1- Conceitos Jurídicos Gerais • Constituição: Diploma normativo Magno de um Estado. Segundo José Afonso da Silva, por ser rígida, toda autoridade só nela encontra fundamento e só ela confere poderes e competências governamentais; exerce, suas atribuições nos termos dela; sendo que todas as normas que integram a ordenação jurídica só serão válidas se conformarem com as normas constitucionais federais. Destarte, não é formada por dispositivos legais, não é lei. São preceitos constitucionais que compõem um guia orientador para toda a

normatização do Estado. Tem supremacia normativa. • **Lei Ordinária:** Diploma normativo exarado pelo Poder Legislativo. Regulamenta a Constituição Federal. • **Medida Provisória:** Diploma Normativo exarado pelo Chefe do Poder Executivo e que deve atender aos requisitos de relevância e urgência. Segundo entendimento do Supremo Tribunal Federal STF, tem status de Lei Ordinária. • **Lei Complementar:** Diploma normativo exarado pelo Poder Legislativo. Regulamenta matéria não contemplada em Lei Ordinária. • **Decreto:** Diploma normativo exarado pelo Chefe do Poder Executivo, Federal ou Estadual. Tem força de Lei, mas não é Lei. Hierarquicamente inferior à Lei Ordinária e Lei Complementar. • **Norma:** Conceito genérico para todas as espécies normativas. Em alguns e na falta de norma expressa, a lacuna pode ser preenchida pelos Princípios Gerais do Direito, pela Analogia pelos Costumes e pela Jurisprudência dos Tribunais. Na Norma está contida a regra a ser obedecida, a forma a ser seguida, ou o preceito a ser respeitado.

Fl. 6 OSVALDIR RAMOS PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO • **Artigo:** Dispositivo normativo que contém um comando normativo. **Parágrafo:** Expressa com o símbolo gráfico “§” seguida do número que corresponde. Deve contemplar o sentido ou abrir exceções à norma contemplada no caput do artigo. **Caput:** Do Latim, “Cabeça”. Expresso no início do artigo. É o principal comando normativo. • **Inciso:** Deve ser expresso em algarismo romano. É usado para exprimir enumerações relacionadas ao caput do artigo ou ao parágrafo. • **Alínea:** É grafada em letra minúscula, seguida de parênteses e, é usada para enumerações relativas ao texto do inciso. • **Ab-rogação:** Revogação total de um diploma normativo. • **Derrogação:** Revogação parcial de um diploma normativo. Fonte: Silva José Afonso – Sítio da Assembleia Legislativa de São Paulo. 2- Legislação federal básica relacionada à questão: • Progressão parcial e continuada, aproveitamento de estudos concluídos com êxito, regime de exceção de dispensa temporária da frequência, complementação da infrequência e estudos de alunos itinerantes. • Lei nº 9394/96 – principalmente arts. 12, 23, 24 e 32; • Lei nº 6.533/78; • Pareceres do CNE/CEB Nº 01/97; 05/97; 12/97; 28/2000; 022/2000; 7/2010. • Decreto Federal Nº 6.094/2007; • Parecer CNE/CEB Nº 6/2010 – Resolução CNE/CEB Nº 3/2010. • Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 – Resolução CNE/CEB Nº 4/2010. Fl. 7 OSVALDIR RAMOS PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO • Parecer CNE/CEB Nº 11/2012 – Resolução CNE/CEB Nº 6/2012. 3- Legislação Básica Estadual • Lei Complementar Nº 170/98

principalmente: arts. 9º; 15, 23 e 37. • Resolução CEE/SC Nº 182/2013. • Resolução CEE/SC Nº 183/2013. • Resolução CEE/SC Nº 158/2008. • Resolução CEE/SC Nº 010/2015. • Resolução CEE/SC Nº 167/2013. • Resolução CEE/SC Nº 232/2013. • Legislação colecionada, que consta e fundamenta o Parecer CEE/SC Nº 029/2010 e Parecer CEE/SC Nº 007/2016 e do presente parecer.

PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Art. 1º O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 101. Fica instituído, para todos os Poderes da União e os órgãos federais com autonomia administrativa e financeira integrantes dos Orçamento Fiscal e da Seguridade Social, o Novo Regime Fiscal, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos art. 102 a art. 105 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.” (NR) “Art. 102. Será fixado, para cada exercício, limite individualizado para a despesa primária total do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, inclusive o Tribunal de Contas da União, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União. § 1º Nos Poderes e órgãos referidos no caput, estão compreendidos os órgãos e as entidades da administração pública federal direta e indireta, os fundos e as fundações instituídos e mantidos pelo Poder Público e as empresas estatais dependentes. § 2º Os limites estabelecidos na forma do art. 51, caput, inciso IV, do art. 52, caput, inciso XIII, do art. 99, § 1º, do art. 127, § 3º, e do art. 134, § 3º, da Constituição, não poderão ser superiores aos fixados nos termos previstos neste artigo. § 3º Cada um dos limites a que se refere o caput equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária realizada no exercício de 2016, conforme disposto no § 8º, corrigida pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de janeiro a dezembro de 2016; e II - nos exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do IPCA, publicado pelo IBGE, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de janeiro a dezembro do exercício imediatamente anterior. § 4º Os limites a que se refere o inciso II do § 3º constarão na Lei de Diretrizes Orçamentárias dos respectivos exercícios. § 5º A variação do IPCA a que se refere o inciso II do § 3º será: I - para fins de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes Orçamentárias e da Lei Orçamentária Anual, a estimativa proposta pelo Poder Executivo, e suas atualizações; e II - para fins de execução

orçamentária, aquela acumulada no período de janeiro a dezembro do exercício anterior, procedendo-se o correspondente ajuste nos valores dos limites previstos neste artigo. § 6º Não se incluem nos limites previstos neste artigo: I - transferências constitucionais estabelecidas pelos art. 20, § 1º, art. 157 a art. 159 e art. 212, § 6º, e as despesas referentes ao art. 21, caput, inciso XIV, todos da Constituição, e as complementações de que trata o art. 60, caput, inciso V, deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; II - créditos extraordinários a que se refere o art. 167, § 3º, da Constituição; III - despesas com a realização de eleições pela justiça eleitoral; IV - outras transferências obrigatórias derivadas de lei que sejam apuradas em função de receita vinculadas; e V - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes. § 7º O Presidente da República poderá propor ao Congresso Nacional, por meio de projeto de lei, vedada a adoção de Medida Provisória, alteração no método de correção dos limites a que se refere este artigo, para vigorar a partir do décimo exercício de vigência da Emenda Constitucional que instituiu o Novo Regime Fiscal. § 8º Para fins de verificação do cumprimento do limite de que trata o caput, será considerado o somatório das despesas que afetam o resultado primário no exercício, incluídos os restos a pagar referentes às despesas primárias.” (NR) “Art. 103. No caso de descumprimento do limite de que trata o caput do art. 102 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, aplicam-se, no exercício seguinte, ao Poder ou ao órgão que descumpriu o limite, vedações: I - à concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de servidores públicos, inclusive do previsto no inciso X do caput do art. 37 da Constituição, exceto os derivados de sentença judicial ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor da Emenda Constitucional que instituiu o Novo Regime Fiscal; II - à criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa; III - à alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa; IV - à admissão ou à contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos; e V - à realização de concurso público. Parágrafo único. Adicionalmente ao disposto no caput, no caso de descumprimento do limite de que trata o caput do art. 102 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias pelo Poder Executivo, no exercício seguinte: I - a despesa nominal com subsídios e subvenções econômicas não poderá superar aquela realizada no exercício anterior; e II - fica vedada a concessão ou a ampliação de incentivo ou benefício de natureza tributária da qual decorra renúncia de receita.” (NR) “Art. 104. A partir do exercício

financeiro de 2017, as aplicações mínimas de recursos a que se referem o inciso I do § 2º e o § 3º do art. 198 e o caput do art. 212, ambos da Constituição, corresponderão, em cada exercício financeiro, às aplicações mínimas referentes ao exercício anterior corrigidas na forma estabelecida pelo inciso II do § 3º e do § 5º do art. 102 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.” (NR) “Art. 105. As vedações introduzidas pelo Novo Regime Fiscal não constituirão obrigação de pagamento futuro pela União ou direitos de outrem sobre o erário.” (NR) Art. 2º Fica revogado o art. 2º da Emenda Constitucional nº 86, de 17 de março de 2015. Art. 3º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação. Brasília,

EDUCAÇÃO ESPECIAL

LEI N.º 8069 de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei. Capítulo IV Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

LEI Nº 11.700, DE 13 DE JUNHO DE 2008.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso X:

“Art. 4º

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor em 1º de janeiro do ano subsequente ao de sua publicação.

Brasília, 13 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

José Henrique Paim Fernandes

Este texto não substitui o publicado no DOU de 16.6.2008

MATRÍCULAS

A EEB XXX segue as orientações repassadas pela SED, onde no ato da matrícula devem ser apresentados pelo aluno ou seu responsável os documentos necessários para a identificação da série onde esse aluno deverá ser matriculado. Na impossibilidade da apresentação dos documentos solicitados o aluno ou seu responsável terão um prazo de até 30 dias para apresentar os mesmos, desta forma não terão comprometida a sua vida escolar. Caso esses documentos não sejam apresentados a escola tomará as providencias que achar necessário.

RENDIMENTO APROVAÇÃO

O ensino ministrado deverá motivar, despertar o interesse e orientar os nossos jovens para a futura vida profissional de acordo com as suas vocações e aptidões. Todos sabemos, que juntos devemos apresentar soluções/respostas possíveis, por forma a atenuar ou eliminar este problema. Trabalhamos contra o abandono e a reprovação, elaborando em conjunto projetos de intervenção com o intuito principal de reduzir ou mesmo eliminar este fenômeno de nossa escola.

Ações a serem desenvolvidas em relação aos alunos:

- Garantir o acesso e a permanência do aluno, oferecendo uma educação de qualidade;
- Identificar as dificuldades apresentadas pelos educandos;
- Trabalhar a auto estima dos educandos;
- Parceria com Promotoria Pública e Conselho Tutelar;
- Recuperação paralela;
- Solicitar a participação da família sempre que necessário;
- Reforço para alunos com déficit de aprendizagem;
- Analisar socialmente e historicamente o papel da escola enquanto formadora de cidadãos;
- Acompanhar o processo ensino/aprendizagem com índice de desempenhos (com foco nos instrumentos e métodos utilizado pelo professor para que ocorra o real aprendizado).

REPROVAÇÃO E ABANDONO

As dificuldades são identificadas e trabalhadas assim que elas aparecem em sala de aula não deixando que se acumulem para o fim do ano. Acreditamos que todos os alunos são capazes de aprender. Contudo, eles adquirem o conhecimento em ritmos e maneiras diferentes. Sempre haverá estudantes que precisarão de apoio em algum conteúdo específico de uma disciplina ou em algum momento da vida escolar. Cabe ao professor e à escola oferecer a eles diversos caminhos que possam superar as possíveis dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

CHEGADAS TARDIAS

O aluno que chegar na escola após o sinal (7h30min – 13h15min ou 18h30min) deverá se apresentar na Direção da Escola para justificar o motivo do atraso, bem como para assinar o caderno de registros de atrasos. Após três anotações no caderno de atrasos os pais / responsáveis serão informados.

Não será permitida a entrada do aluno em sala de aula após o início da segunda aula, ou seja, após às 8h15min – 14h – 19h10min, mesmo se este estiver acompanhado pelos pais / responsáveis ou apresentar atestado médico justificando, conforme acordado em assembleia de pais. O intuito desta decisão é o de manter a organização escolar, bem como evitar alunos pela rua em período de aula, correndo riscos ou sem o consentimento dos pais.

DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

Alcançar as metas pré-estabelecidas do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, desenvolvendo ações para melhor desempenho acadêmico dos alunos.

Acompanhamento das atividades interdisciplinares:

- Sempre que identificadas as dificuldades dos alunos buscar soluções conjuntas para as mesmas;
- Utilizar os resultados das avaliações externas e internas para propor intervenções pedagógicas;
- Auxílio aos professores ao uso dos materiais de apoio pedagógico, na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos que melhor atendam os objetivos propostos;
- Conscientizar os professores da importância do aproveitamento do tempo pedagógico;

- Utilização permanente dos recursos pedagógicos disponíveis na escola;
- Apoio e sugestões no planejamento escolar, bimestral e semanal;
- Monitorar o planejamento do professor para que esteja de acordo com o PPP;
- Oportunizar o professor com capacitações pedagógicas para trocas de experiências profissionais.

ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS PELOS PAIS

Acreditamos que o sucesso da tarefa da escola depende da colaboração da família. É necessário que família e escola se encarem responsabilmente como parceiras de caminhada, pois, ambas são responsáveis pelo que produz, podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra. Família e escola precisam criar, através da educação, uma força para superar as suas dificuldades, construindo uma identidade própria e coletiva. A parceria da família com a escola sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo. Portanto, pais e educadores necessitam ser grandes e fiéis companheiros nessa nobre caminhada da formação educacional do ser humano.

OBS: Nas assembleias a proposta pedagógica é apresentada para os pais e alunos.

NORMAS DE CONDUTA DOS ALUNOS

Deveres e responsabilidades dos alunos

- Frequentar a escola regular e pontualmente, realizando os esforços necessários para progredir nas diversas áreas de sua educação;
- Estar preparado para as aulas e manter adequadamente livros e demais materiais escolares de uso pessoal ou comum coletivo;
- Observar as disposições vigentes sobre entrada e saída das classes e demais dependências da escola;
- O aluno que apresentar problemas fisiológicos que necessite sair com maior frequência de sala de aula a família deverá informar a direção da escola e ao professor justificando através de um atestado médico;
- Ser respeitoso para com colegas, diretores, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de

idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas;

- Contribuir para a criação e manutenção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e seguro, que garanta o direito de todos os alunos de estudar e aprender;
- Abster-se de condutas que neguem, ameacem ou de alguma forma interfiram negativamente no livre exercício dos direitos dos membros da comunidade escolar;
- Respeitar e cuidar do prédio, equipamentos, ajudando a preservá-los e respeitando a propriedade alheia, pública ou privada;
- Compartilhar com a direção da escola informações sobre questões que possam colocar em risco a saúde, a segurança e o bem estar da comunidade escolar;
- Utilizar meios pacíficos na resolução de conflitos;
- O aluno deverá se apresentar para as aulas devidamente uniformizado, caso não tenha condições de adquirir o uniforme, deverá conversar com a direção da escola justificando. A escola, sempre que possível, irá emprestar ao aluno a parte do uniforme que estiver faltando para que o mesmo assista as aulas uniformizado.

FICA PROIBIDO NO ESPAÇO ESCOLAR

- O uso ou manuseio de bebidas alcoólicas, drogas lícitas e ilícitas, substâncias tóxicas e armas;
- Guloseimas, refrigerantes, ou outros alimentos que não contribuem para a boa saúde do aluno, lembrando que a escola fornece uma alimentação equilibrada e com orientação nutricional salvo quando a atividade estiver vinculada ao planejamento do professor;
- Ausentar-se das aulas ou do prédio escolar, sem prévia justificativa ou autorização da direção ou dos professores da escola;
- Ter acesso, circular ou permanente em locais restritos do espaço escolar, tais como: direção, secretaria, sala dos professores...
- Para evitarmos qualquer tipo de contaminação ou acidentes (transtornos) em sala de aula tais como: derramar água nos materiais, fica proibido trazer garrafinhas com água para dentro

de sala já que a escola possui 4 bebedouros com água filtrada a disposição das crianças;

- Utilizar, em sala de aula ou demais locais de aprendizado escolar, equipamentos eletrônicos como telefones celulares, jogos portáteis, tocadores de música ou outros dispositivos de comunicação e entretenimento que perturbem o ambiente escolar ou prejudiquem o aprendizado salvo quando for de uso necessário para a execução de atividades dentro do planejamento do professor;
- O uso de telefones celulares fica proibido em sala de aula ou demais locais de aprendizado escolar. Todos os alunos serão informados das normas no início do ano letivo. Se o aluno desrespeitar as normas estipuladas poderá, na primeira vez, o aparelho ficar retido um dia sendo devolvido ao aluno após uma conversa para relembrar as normas, na segunda vez o aparelho ficará retido por dois dias sendo entregue somente ao responsável pelo aluno; se acontecer uma terceira vez o aparelho ficará retido por uma semana sendo entregue somente ao responsável; a partir da quarta vez o aparelho será retido até o último dia de aula.
- Ocupar-se durante a aula, de qualquer atividade que lhe seja alheia;
- Comportar-se de maneira a perturbar o processo educativo, como, por exemplo, fazendo barulho excessivo em classe, na biblioteca ou nos corredores da escola;
- Desrespeitar, desacatar ou afrontar diretores, professores, funcionários ou colaboradores da escola;
- Não será liberado durante o período de aula o aluno menor de dezoito anos sem a presença do responsável;
- Fumar cigarros, charutos ou derivados dentro da escola;
- Comparecer á escola sob efeito de substâncias nocivas à saúde e à convivência social;
- Expor ou distribuir materiais dentro do estabelecimento escolar que violem as normas ou políticas oficialmente definidas pela Secretaria Estadual da Educação ou pela escola;
- Exibir ou distribuir textos, literatura ou materiais difamatórios, racistas ou preconceitos, incluindo a exibição dos referidos materiais na internet;
- Acessar conteúdo não permitido ou inadequado para idade e formação dos alunos;

- Empregar gestos ou expressões verbais que impliquem insultos ou ameaças a terceiros, incluindo hostilidade ou imitação mediante o uso de apelidos racistas ou preconceituosos;
- Emitir comentários ou insinuações de conotação sexual agressiva ou desrespeitosa, ou apresentar qualquer conduta de natureza sexualmente ofensiva;
- Estimular ou envolver-se em brigas, manifestar conduta agressiva ou promover brincadeiras que impliquem risco de ferimentos, mesmo que leves, em qualquer membro da comunidade escolar;
- O aluno ficará fora da primeira aula quando chegar após o sinal de início (7h30min, 13h15min e 18h30min);
- Ameaçar, intimidar ou agredir fisicamente qualquer membro da comunidade escolar, sendo passivo de suspensão, dependendo da gravidade, de até três dias;
- Apropriar-se de objetos que pertencem à outra pessoa, sem a devida autorização ou sob ameaça;
- Nas dependências da escola fica proibido o namoro, o beijo, o “ficar”, ou qualquer tipo de carícia explícita;
- Fica proibido o uso de bonés, toucas, capuz e cobertores em sala de aula;
- Incentivar ou participar de atos de vandalismo que provoquem dano intencional a equipamentos, materiais e instalações escolares ou a pertences da equipe escolar, estudantes ou terceiros.
- Ficará proibida a entrada de carros no espaço escolar que não sejam de funcionários da Escola, SED. (permitido somente para carga e descarga de mercadorias e portadores de necessidades especiais)
- Fica expressamente proibido coletar imagens de professores, colegas e funcionários da escola sem devida autorização;
- Não será permitida a entrada do aluno em sala de aula após o início da segunda aula, ou seja, após às 8h15min – 14h – 19h10min. mesmo se este estiver acompanhado pelos pais / responsáveis ou apresentar atestado médico justificando.

As medidas disciplinares deverão ser aplicadas ao aluno em função da gravidade da falta, idade do aluno, grau de maturidade e histórico disciplinar, comunicando-se aos pais ou responsáveis. Além das condutas descritas, também são passíveis de apuração e aplicação de

medidas disciplinares as condutas que professores ou a direção escolar considerem incompatíveis com a manutenção de um ambiente escolar sadio ou inapropriadas ao ensino aprendizagem.

RONDA ESCOLAR

Existe uma parceria entre a escola e a equipe da Ronda Escolar. Os policiais que fazem parte desta equipe fazem visitas na escola no intuito de colaborar para o bom andamento das aulas e da organização escolar.

Também ficam permitidos atendimentos da Ronda Escolar em situações que fogem do controle da equipe escolar e dos responsáveis pelos alunos. Se necessário, a equipe da Ronda Escolar será acionada para conduzir o caso e tomar as medidas cabíveis.

RESPONSÁVEL LEGAL

Os pais são os responsáveis legais pelo aluno, sendo os mesmos os responsáveis por efetuar e assinar a matrícula da criança / adolescente, salvo os casos em que a guarda legal seja de outro responsável. Caso o aluno não esteja sob a responsabilidade dos pais, deverá ser entregue na secretaria da escola uma cópia da guarda legal do aluno.

CONDIÇÕES DE TRABALHO

A EEB XXX atualmente conta com uma infraestrutura adequada que favorece suas necessidades educacionais. Suporte Técnico: sala informatizada; equipamentos de multimídia: lousa digital, data show, computadores com software educativos, acervos de vídeos, rádios, televisores, impressoras; lousas brancas, mapas. Recursos literários: 01 biblioteca que desempenha um papel importante para a pesquisa e desenvolvimento dos estudos onde encontramos dicionários, livros didáticos, livros de literatura infantil, infanto-juvenil e livros técnicos. Recursos humanos: professor de sala informatizada, segundo professor, intérprete educacional, apoio técnico pedagógico, programa Saúde na Escola: PSE e SPE; Ambiente de trabalho saudável. Corpo docente completo. Só poderemos oferecer uma Educação de qualidade com professores bem remunerados, boa formação inicial e continuada, jornada adequada de trabalho e carreira atraente e valorizada.

FORMA DE ATENDIMENTO DOS ALUNOS, PAIS E PROFESSORES.

A parceria entre escola e comunidade é indispensável para uma Educação de qualidade e depende de uma boa relação entre familiares, gestores, professores, funcionários e estudantes. Nossa unidade não é uma ilha. É preciso discutir em conjunto o desenvolvimento das crianças. Temos claro que é direito dos responsáveis pelos estudantes opinar, fazer sugestões e participar de decisões sobre questões administrativas e pedagógicas da escola. "A educação é um serviço público, e o pai, um cidadão que deve acompanhar e trabalhar pela melhoria da qualidade do ensino", é preciso orientar os pais e subsidiá-los com informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem, colocá-los a par dos objetivos da escola e dos projetos desenvolvidos e criar momentos em que essa colaboração possa se efetivar.

DOCUMENTAÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES

A organização dos documentos, bem como a pesquisa e o registro da história da escola, tem como objetivo a preservação da memória do nosso patrimônio. Estes documentos são organizados no arquivo escolar sendo este um local adequado, possuindo uma higienização da documentação, para que de forma segura se possa manusear estas fontes. O arquivo escolar tem papel informativo de grande valia para UE que possui um espaço específico para preservação de seus documentos. Os arquivos escolares têm finalidades e funções diversas.

[...] “Pode fornecer elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere). Vidal (2005b, p. 24), o arquivo escolar.”

A participação da comunidade escolar se dá através do:

CDE - Conselho deliberativo escolar que tem como representantes: Equipe Técnico Pedagógico, Professores, Alunos e Representantes da Sociedade;

APP - Associação de Pais e Professores, é o órgão de representação do Corpo Docente e Discente da Escola;

Grêmio Estudantil: representa o interesse dos estudantes, tem fins cívicos, culturais, educacionais, desportivos e sociais;

Conselho de Classe: seu objetivo é favorecer uma avaliação mais completa do estudante e do próprio trabalho docente;

A Família: família é o primeiro contexto na qual a criança desenvolve padrões de socialização.

DIMENSÃO FINANCEIRA

É preciso avaliar muito bem onde aplicar os recursos financeiros, de forma que tenham reflexos na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos. Para isso, o planejamento de gastos deve estar em linha com o projeto político pedagógico (PPP). As metas e os objetivos definidos nesse documento indicam como investir para garantir o funcionamento da instituição. As principais fontes de recursos de uma escola são o governo federal, que repassa verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e os governos estaduais e municipais, que, por meio das secretarias de Educação, coordenam programas que destinam verbas específicas para a merenda, a compra de materiais etc. A APP, de nossa escola realiza eventos e campanhas no intuito de adquirir verbas para garantir melhorias no processo ensino aprendizagem, tanto para o aspecto físico quanto para aquisição de materiais: didáticos pedagógicos, esportivos, de expediente, de consumo e para participações em feiras e cursos.

DIMENSÃO FÍSICA

O prédio da EEB XXX é construído em alvenaria onde estão distribuídos: 12 salas de aula, todas com ar condicionado, 01 sala onde atendemos as aulas de Artes, 01 biblioteca, 01 depósito de alimentos, 01 depósito de materiais de limpeza, 01 sala de professores, 01 sala de Informática, 01 auditório, 01 sala de materiais esportivos, 01 bicicletário e 01 estacionamento.

01 sala para secretaria, 01 sala de direção, 01 sala para a coordenação pedagógica, 01 sala de arquivo morto, 02 cozinhas (uma para atender as necessidades dos professores e demais funcionários, outra para atender a merenda escolar), 02 banheiros para professores: 01 masculino e 01 feminino, 02 banheiros para alunos: 01 masculino e 01 feminino, 01 ginásio de esportes, 01 parque infantil, 01 área para refeitório e recreio coberta, campo gramado, pátio com brita e jardim. A escola é toda murada e possui duas entradas/saídas.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NAS INSTÂNCIAS DELIBERATIVAS DA ESCOLA

A participação de pais e membros da comunidade nas decisões da escola fortalece a sintonia e permite troca de informações relevantes entre escola e família, além de contribuir para elevar o engajamento da comunidade na manutenção da unidade escolar. A participação da comunidade se dá através APP – Associação de Pais e Professores, do Conselho Deliberativo, do Grêmio Estudantil e do PPP – Projeto Político Pedagógico.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES: A APP, instituição auxiliar da escola, tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. Como entidade com objetivos sociais e educativos, não terá caráter político, racial ou religioso e nem finalidades lucrativas. Atualmente, sua principal função é atuar, em conjunto com o Conselho de Escola, na gestão da unidade escolar, participando das decisões relativas à organização e funcionamento da escola nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO: O PPP - Constitui-se em um documento produzido como resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar a fim de organizar e planejar o trabalho administrativo-pedagógico, buscando soluções para os problemas diagnosticados. O PPP, além de ser uma obrigação legal, traduz a visão, a missão, os objetivos, as metas e as ações que determinam o caminho do sucesso e da autonomia a ser trilhado pela UE –Unidade Escolar.

CONSELHO DELIBERATIVO: O Conselho Deliberativo Escolar favorece a participação da comunidade na escola e a escola na comunidade. É a entidade que abre espaço para reivindicações dos alunos, professores, pais e comunidade, possibilitando que as famílias e os educadores atuem juntos na melhoria do atendimento escolar. É formado por representantes dos pais, professores e alunos da UE – Unidade Escolar, eleitos democraticamente.

GRÊMIO ESTUDANTIL: O Grêmio é a organização que representa os interesses dos estudantes na escola. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação, tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direito.

A Escola Roland Harold Dornbusch é um lugar privilegiado para semear e cultivar conhecimentos e valores que buscam encorajar o pensar e o agir criticamente. Elaboramos o projeto de gestão escolar, baseado na concretização dos objetivos almejados, de forma a possibilitar ao estudante, um ensino de qualidade e conquista pela cidadania e aos funcionários melhoria nas condições de trabalho. Nesse sentido, a escola, prioriza dentre outros aspectos a melhoria qualitativa do ensino e o fortalecimento da escola, visando garantir, aos jovens e adultos o acesso à educação, ao mundo da leitura e da escrita, buscando assegurar o exercício pleno da cidadania, assumindo uma política de universalização do ensino.

“O importante da educação não é o conhecimento dos fatos, mas dos valores”. (Dean William R. Inge)

A lei 9.394/96 no inciso I do Artigo 12 estabelece que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica: o Projeto Político Pedagógico (PPP).

PROJETO: EDUCAÇÃO ALIMENTAR

“Faça do seu alimento seu remédio, do seu remédio seu alimento”

Problemática: *“Quais as consequências e benefícios de nossos hábitos alimentares?”*

Objetivo Geral:

Promover a conscientização de uma vida saudável através da alimentação

Objetivo Específico:

- Trabalhar de forma interdisciplinar envolvendo todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Desenvolver hábitos saudáveis que aumentem a imunidade como forma de prevenção às doenças;
- Auxiliar na defesa do organismo contra doenças como Zika, Dengue, Chikungunha entre doenças;
- Trabalhar as formas humanas através das formas, cores e sabores do alimento;
- Construir uma horta orgânica para a prática da boa alimentação;
- Compreender o valor nutricional dos alimentos;

- Construir um grupo da comunidade escolar para promover a integração dos diferentes segmentos;
- Seguir uma dieta que envolva atividades práticas de atividades físicas;
- Mobilizar a comunidade escolar para a efetividade do projeto;

ACÕES

- Piquenique na escola no Dia da Família na Escola;
- Estudo de gêneros textuais sobre o tema: “Alimentação”;
- Apresentações para os demais colegas, para os pais e para a comunidade;
- Estudar o cardápio da escola;
- Verificar a quantidade de comida que sobra nos pratos (desperdício);
- Trabalhar a conscientização sobre a quantidade no momento de se servir;
- Educar para pegar somente aquilo que vai comer;
- Entender que aqui na escola é o momento do lanche e não a refeição principal;
- Pesquisar o valor nutricional dos alimentos consumidos por eles;
- Criar gráficos a partir das pesquisas realizadas com os alunos;
- Fazer uma peça teatral envolvendo o tema;
- Assistir ao filme: “ A Dieta do Palhaço”;
- Preparar receitas saudáveis;
- Fazer a degustação dos alimentos preparados (por meio de uma dinâmica: vendar os olhos e tentar descobrir os ingredientes de cada um);
- Estudar a coloração referente a cada alimento;
- Criar um aplicativo que aponte as vitaminas, as calorias, a gordura, o açúcar dos alimentos;
- Fazer pesquisa de valores nutricionais;
- Fazer uma horta em parceria com os alunos;
- Palestra com nutricionista ou nutróloga;
- Fazer parceria com alguma academia no intuito de conseguir desconto na 1ª mensalidade para sortear entre os alunos;
- Trazer uma pessoa idosa para falar da alimentação de antigamente;
- Pesquisar a alimentação em outros países / continentes;
- Pesquisar a diferentes “modas” de dietas;
- Pesquisa sobre os agrotóxicos usados nos alimentos;
- Pesquisa e produção artística com base no artista Arquibold;

- Levantamento das dificuldades das pessoas com sobrepeso;
- Distinguir os alimentos industrializados e os naturais e seus benefícios;
- Criar um grupo de alunos, pais e comunidade dispostos a mudar a alimentação e praticar alguma atividade física;

FINALIZAÇÃO:

Os resultados serão apresentados em outras salas de aula, em momentos de apresentações culturais e em atividades que envolvam a comunidade escolar.

ANEXO 7 – DIRETRIZES CURRICULARES

DIRETRIZES CURRICULARES – ANOS FINAIS
LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO

BIMESTRE	GÊNERO PRIORITÁRIO	CONCEITOS	CONTEÚDOS
1º Bim	<ul style="list-style-type: none"> Teatro (Narrar) Crônicas 	<ul style="list-style-type: none"> Língua Dialogia Gênero Texto/Discurso Textualidade Coesão/Coerência Intertextualidade Interdiscursividade Polissemia/Polifonia 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos dos gêneros Produção textual Foco narrativo Período simples e composto Figuras de Linguagem Verbos de elocução Estrutura e formação de palavras
2º Bim	<ul style="list-style-type: none"> Reportagem Normas e Leis (Instruir) Projeto 	<ul style="list-style-type: none"> Língua Dialogia Gênero 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos do gênero Produção textual Complemento Nominal e verbal
		<ul style="list-style-type: none"> Texto/Discurso Textualidade Coesão/Coerência Intertextualidade Interdiscursividade Polissemia/Polifonia 	<ul style="list-style-type: none"> Acentuação, crase Regência Colocação pronominal Linguagem formal Leis vigentes e obrigatórias no conteúdo escolar ECA
3º Bim	<ul style="list-style-type: none"> Artigo de opinião Carta de solicitação, reclamação (argumentar) Formulário 	<ul style="list-style-type: none"> Língua Dialogia Gênero Texto/Discurso Textualidade Coesão/Coerência Intertextualidade Interdiscursividade Polissemia/Polifonia 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos do gênero Produção textual Período composto por coordenação Funções da linguagem Concordância verbal
4º Bim	<ul style="list-style-type: none"> Texto dissertativo Paper Currículo (expor) 	<ul style="list-style-type: none"> Língua Dialogia Gênero Texto/Discurso Textualidade Coesão/Coerência Intertextualidade Interdiscursividade Polissemia/Polifonia 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos do gênero Produção textual Período composto por subordinação Estrutura das palavras Concordância nominal
	<ul style="list-style-type: none"> Proposta Pedagógica - Quatro Leis: Diversidades, Educação Ambiental E Marcos Legais No Currículo Da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> Legislação 10639/03 - Conteúdos Obrigatórios Educação Africana e Afro brasileira Legislação 11645/08 - Conteúdos Obrigatórios Educação Indígena 	<ul style="list-style-type: none"> Lei 9795/99 - Lei de Educação Ambiental Lei 11525/07] - Estatuto da Criança e do Adolescente