

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ROSA AMÉLIA BARBOSA

**Escola e Cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para a
educação básica**

UBERLÂNDIA-MG

2016

ROSA AMÉLIA BARBOSA

**Escola e Cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para a
educação básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sarita Medina da Silva

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B238e
2016 Barbosa, Rosa Amélia, 1985-
Escola e cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para a
educação básica / Rosa Amélia Barbosa. - 2016.
166 f. : il.

Orientadora: Sarita Medina da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino médio - Currículos - Teses. 3.
Cidadania - Educação - Teses. 4. Educação e Estado - Teses. I. Silva,
Sarita Medina da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

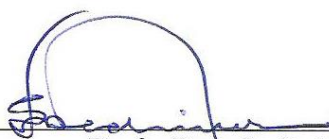
CDU: 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO.

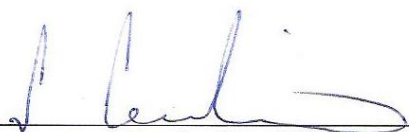
ROSA AMÉLIA BARBOSA

**Escola e Cidadania nas diretrizes das políticas educacionais para a
educação básica**

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Sarita Medina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

UBERLÂNDIA
2016

Aos que buscam ser *livres*...
E em especial ao *cidadão* que vive em cada pessoa!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre.

À minha família e aos meus verdadeiros amigos, sempre.

Sempre mesmo!

Com vocês

“aprendi que se depende sempre

De tanta, muita, diferente gente

Toda pessoa sempre é as marcas

Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende

Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá

E é tão bonito quando a gente sente

Que nunca está sozinho por mais que pense estar”

como disse Gonzaguinha, na música Caminhos do coração.

Há aquelas pessoas especiais que diretamente me incentivaram:

Meus pais, pela educação, valores e por terem me ensinado a andar.

A vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos

para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

A meu querido esposo, Edmilson, por ser tão importante e tão presente na minha vida,

sempre a meu lado, me pondo para cima e

me fazendo acreditar que posso mais que imagino.

Graças a seu companheirismo, amizade, paciência,

compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pode ser concretizado.

Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Aos meus, irmãos, sobrinhos, afilhados, colegas de trabalho e amigos,

meu respeito, minha gratidão.

Em especial minha amiga tão preciosa Eliles Regina Ribeiro, que me incentivou a participar do processo seletivo e insistiu para que eu corresse atrás dos meus objetivos.

Minha querida amiga Patrícia Silveira, pela paciência, presteza e atenção em cada revisão textual. Não é por acaso que as pessoas surgem na nossa vida...

A admirável Prof.^a Dr.^a Sarita Medina da Silva, minha orientadora, por mostrar que o processo é árduo mas gratificante e cheio de aprendizado.

Aos professores, servidores da UFU e colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação, especialmente as colegas Enise Barbaresco e Jaqueline Andrade Calixto que me acolheram e tornaram-se pessoas queridas e presentes na minha vida.

Às professoras Maria Vieira Silva e Lázara Cristina da Silva que aceitaram compor minha banca de qualificação, pelas sugestões e análises significativas as quais tentei incorporar ao texto e me levaram a refletir sobre a construção desse trabalho.

À Professora Sálua Cecílio e Professor Marcelo Soares, que, de maneira profissional e ética, tornaram a defesa dessa dissertação uma verdadeira aula de conduta, profissionalismo e aprendizado constante.

Renata, Toninho e Maria Teresa minha defesa tornou-se mais especial com a presença de vocês... não há palavras que me permitem retribuir.

Finalmente, gostaria de agradecer à UFU pelo ensino gratuito de qualidade e a todos mais que eu não tenha citado nesta lista de agradecimentos, mas que de uma forma ou de outra contribuíram não apenas para a minha dissertação, mas também para eu ser quem eu sou.

Com vocês, divido a alegria desta experiência e lembro o provérbio africano:

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens”.

Essa pesquisa tem muito das pessoas com as quais eu convivi, convivo, tem muito do meu trabalho, da experiência, tem muito de mim... tem muito da vida!

*Existe apenas uma fonte geradora, que é o
conhecimento, uma ferramenta, a prática e
uma mediação, a educação.*

*O conhecimento nos permite elaborar as
propostas de solução dos problemas que
serão resolvidos pelas ações concretas,
pela prática.*

*Mas só pela educação nós conseguimos
fazer com que o conhecimento possa
tornar-se prática.*

(Antonio Joaquim Severino)

RESUMO

Este trabalho é parte do processo de investigação empreendido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação (EPGE). Busca compreender como os documentos oficiais apresentam a relação entre cidadania e educação, desenvolvendo uma reflexão teórica sobre o conceito de cidadania e um levantamento sobre a incipiência (ou não) desse conceito nos dispositivos legais, a começar pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A ênfase no ensino médio decorre da condição de última etapa da educação básica, ou seja, momento determinante para o cumprimento das prescrições legais previstas para a educação de qualidade expressas nas diretrizes como concepções do projeto de nação. Nesse sentido, analisamos as possibilidades e desafios das políticas públicas de Educação no que se refere à construção da cidadania na escola e sua relação com o Estado, a sociedade, a democracia e a participação. Para tal, uma escola de educação básica foi inserida no contexto de análise, e documentos como o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Curso dos professores do ensino médio foram utilizados como fonte de coleta dados, na tentativa de identificar, nos documentos da instituição, a relação entre a cidadania e os processos educativos. A técnica adotada para executar a investigação foi a análise documental, a começar pelos documentos oficiais em vista de associar essa pesquisa ao estudo dos documentos da própria instituição. O recorte espaço-temporal da política nacional foi tomado a partir da década de 1990, considerando a questão da redemocratização e a implementação das diretrizes curriculares nacionais. Por fim, apresentamos considerações sobre a análise documentos oficiais, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, levantando aspectos relevantes apresentados na proposta pedagógica da escola, bem como nos planos de curso dos professores, sendo possível verificar os princípios e fins dos documentos construídos e constituintes da prática pedagógica da escola.

Palavras-chave: Cidadania. Educação. Diretrizes Curriculares. Ensino médio.

ABSTRACT

This work is part of the research process undertaken by the Postgraduate Studies in Education Program (PPGED) at the Federal University of Uberlandia (UFU) related to the State, Policy and Management Education research line (EPGE). It inquiries about the understanding of the official documents and how they present the relationship between citizenship and education, developing a theoretical reflection up the concept of citizenship and, also, a survey of the inchoate (or not) about this concept in the Brazilian legal provisions, starting by the 1988 Federal Constitution, the National Education Bases and Guidelines Law No. 9394/96, the National Basic Education Curriculum Guidelines and specifically the National Secondary Education Curriculum Guidelines. The emphasis in Secondary Education is due to the condition of this is the last stage from the basic education, being a defining moment for the compliance of the legal provisions about quality education expressed in the guidelines as a nation project concepts. In this sense, it is analyzed the possibilities and challenges of public policies about education in relation to the construction of citizenship at school and its relationship to the state, society, democracy and participation. To this end, a basic education school was inserted in the context of analysis, and documents, such as the Political Pedagogical Project and the teacher's secondary education course plans have been used as a source of collecting data as an attempt to identify, in the documents of the school, the relationship between citizenship and educational processes. The methodology adopted to implement the research was the document analysis, starting with the official documents in order to link this research to the study of the institution's own documents. The research has been organized from the national policy taken from the 1990s, considering the issue of democracy and the implementation of national curriculum guidelines. Finally, we present considerations about the official documents analysis, particularly the National Secondary Education Curriculum Guidelines, raising relevant issues presented in the pedagogical proposal of the school and the teachers' course plans, and being possible to verify the principles and purposes of the documents forms built up in the school pedagogical practice.

Keywords: Citizenship. Education. Curriculum Guidelines, Secondary Education

LISTA DE SIGLAS

CEA – Caderno de Expectativas de Aprendizagem

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

NRE – Núcleo Regional de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PC – Planos de Curso

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
REFLEXÕES SOBRE A CIDADANIA	22
1.1. Desenvolvimento do conceito cidadania	22
1.2. A cidadania no Brasil: concepções e práticas de um cenário em movimento	28
1.3. Escola e Cidadania: que relação é essa?	33
POLÍTICA E CIDADANIA – POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO CENÁRIO BRASILEIRO	43
2.1 Estado, Sociedade e Cidadania – tríade na eficácia do trabalho educacional	43
2.2. Democracia: elemento-chave no processo de construção e formação da cidadania	47
2.3. Democracia na Escola: do discurso à prática	50
2.4. Participação: discurso e prática	53
2.5. O Estado brasileiro e os reflexos nas políticas educacionais.....	56
2.6. A conjuntura nacional e o deslocamento da ênfase na função da escola	63
CIDADANIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	68
3.1. A cidadania na trajetória dos dispositivos legais ou legislação educacional.....	68
3.2. O contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN	81
3.3. A cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB.....	83
3.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, avanços e silenciamentos para a construção da cidadania	88
A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA	95
4.1 Considerações sobre a pesquisa realizada	95
4.2 Conhecendo a escola pesquisada – Caracterização do universo do estudo.....	97
4.3. Coleta, organização e análise dos dados – dispositivos legais nacionais, Projeto Político Pedagógico e Planos de Curso dos Professores do Ensino Médio.....	103
4.3.1. O Projeto Político Pedagógico – PPP	104
4.3.3. Os Planos de Curso	111
4.4. A construção da cidadania na escola	129
CONCLUSÃO.....	132
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

As razões de ordem teórica e prática que me motivaram a investigar esse tema, originam-se da minha atuação como docente da rede pública estadual de Minas Gerais e atualmente na rede pública federal na educação básica, além, da minha formação acadêmica como Professora de Artes e a experiência profissional durante três anos (2011 a 2013), como Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio – MG.

Ao longo desse percurso, sempre me inquietou a questão da consciência dos estudantes nas atividades pedagógicas, envolvendo práticas cotidianas que elucidam (ou deveriam elucidar) as políticas públicas, a participação democrática, a inclusão social, a formação integral do sujeito e essencialmente a cidadania. Tal inquietação veio das diversas reuniões pedagógicas, onde sempre se faziam presentes discursos de uma educação equitativa, de qualidade e para a cidadania, que trata o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. Ora esse discurso estava embutido em ações de curta duração no contexto escolar, ora estava desconexo da prática do ambiente educativo. Além disso, o protagonismo tão presente nas acaloradas discussões pedagógicas, se via inerte nas ações da prática cotidiana.

Desse modo, a vivência de diversas situações em unidades educativas distintas instigou-me a querer entender mais sobre a tão falada cidadania. Visto que nos discursos escolares ela se fazia tão presente e, ao mesmo tempo, tão distante, isto porque o protagonismo do estudante não ocorria de maneira significativa e, em muitos casos, (na maioria), ele nem acontecia.

Nesse sentido identifiquei-me muito com os princípios da cidadania tratados pelo filósofo Antônio Joaquim Severino (2004), que aborda o conceito enquanto experiência humana, sinônimo de qualidade de vida das pessoas que vivem de acordo com sua dignidade¹. Daí adveio um primeiro contraponto, das situações vivenciadas por mim na escola, visto que a experiência humana dos alunos nem sempre era tomada como referência para a prática pedagógica, isso só era considerado na vivência da prática social, fora dos muros escolares.

¹ Para o autor a dignidade é o valor básico da pessoa humana, é a referência central. O sujeito passa por determinações psíquicas chegando às imposições socioculturais, daí a necessidade de pensar nos valores e contra valores.

Refletir sobre a essência da cidadania foi, então, determinante, sendo que a busca pela definição desse conceito permitiu identificar que, em diferentes momentos históricos, pesquisadores se debruçaram sobre a tentativa de desmistificar o conceito de cidadania e apresentaram suas definições. Estas muitas vezes se restringiram ao lema “direito a ter direitos”, que fez emergir uma significação simplista da cidadania, o que, conseqüentemente, diminui sua abrangência. As definições que foram fortemente referenciadas em pesquisas e estudos posteriores são aquelas que tomam a cidadania como prática social.

Marshall (1967) foi o primeiro a apresentar uma teoria sociológica de cidadania. Em 1949, ele ordenou a aquisição sequencial dos direitos do cidadão, considerando primeiramente os direitos civis conquistados no século XVIII, na sequência os direitos políticos adquiridos no século XIX, e finalmente os direitos sociais, cooptados no século XX. Sob essa ótica, cidadão é aquele que, em uma comunidade política, usufrui plenamente dos direitos civis (liberdades individuais), dos direitos políticos (participação) e dos direitos sociais (trabalho, educação, saúde, moradia, etc.) que foram conquistados em diferentes momentos da história humana. Talvez seja por isso que a prática conjunta deles não seja facilmente executada. Cabe ressaltar que a conquista dos direitos expressa por Marshall é um tanto quanto generalista, mas a partir dessa definição que muitos estudos posteriores trataram a questão da cidadania e da conquista dos direitos pelos cidadãos.

O historiador Jaime Pinsky (2014) afirma que cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, reafirmando que seu sentido varia no tempo e no espaço; ainda assim define o conceito de cidadão: “ser cidadão é ter direito à vida, à propriedade, à igualdade perante a lei e, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos [...] Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais” (p.9). O autor enfatiza, como Marshall, que a plenitude no exercício da cidadania tem como base o tripé dos direitos políticos, civis e sociais que devem ser exercidos no seio da sociedade.

É assim que Carvalho (2006) esclarece a definição de cada um desses direitos. Sendo os direitos civis fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei ligado essencialmente à liberdade individual. Já os direitos políticos referem-se à participação do cidadão no governo da sociedade, ligados diretamente à ideia de autogoverno. E por fim os direitos sociais, que garantem a participação na riqueza coletiva, ou seja, baseiam-se na justiça social.

Nessa perspectiva Rivas (2007) expõe seu pensamento afirmando que a cidadania é uma condição social que se manifesta na capacidade do indivíduo em participar plenamente da vida política, econômica e cultural de uma sociedade, isto é, trata-se de uma condição que permite ao indivíduo desfrutar das oportunidades que a vida social propicia. Nota-se que os direitos sociais são enfocados pelo autor.

De certa forma há uma tendência à simplificação, que discorre sobre os direitos do cidadão, desconsiderando o contexto social a que se está referindo. Diferente dos autores já apresentados, Loureiro (2009) considera que cidadania é o direito a ter direitos, além do dever de lutar por estes. Não é só isso, cidadania também representa a necessidade de reconhecimento de novos direitos. Mas de quais direitos se trata? Numa sociedade que vivencia desde os primórdios a exclusão, explicitar a abrangência e especificidades das definições apresentadas torna-se necessário.

Para Gorczewski e Martin (2011), outros pesquisadores não conseguiram simplificar o conceito de cidadania sem deixar a abordagem conflituosa. Covre (1998), por exemplo, diz que “cidadania significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano”, mas os súditos e soberanos na sociedade contemporânea são os mesmos de séculos passados? Podemos dizer que a definição se torna vaga, generaliza ademais um termo que abrange especificidades que merecem ser consideradas.

Uma outra definição, a de Rubio (2007), toma a cidadania como *“el estatus que proporciona respecto al Estado y a otros ciudadanos, unos derechos supeditados a unos deberes que se ejercitan, unos y otros, en relación con los demás, para promover mejoras contextuales a su alrededor”*. É importante considerar que esse respeito ao Estado e aos outros cidadãos varia, dependendo do lugar de onde fala o sujeito. Tais definições restringem a complexidade do termo e não definem o objeto em sua totalidade, pois o respeito não é a única dimensão da cidadania, precisamos compreendê-la abrangendo diferentes categorias de abordagens e princípios.

Fato é que não podemos, a partir de definições que nos são apresentadas, tomar a cidadania como algo estático, pura e simplesmente discorrer sobre direitos, é preciso contextualizar, retomar os processos históricos, compreender a dinâmica de cada registro e dos relatos tomados como referências, afinal “a palavra pode permanecer a mesma, no entanto o conteúdo por ela designado altera-se substancialmente” (KOSELLECK, 1992).

A análise do termo, nos coloca a pensar sobre o que é mesmo exercer a cidadania, compreendendo que ser cidadão é, então, também e concomitantemente,

construir-se como sujeito, assumir-se como pessoa. Admite-se como indispensável, nessa construção, uma fundamentação cujas linhas sejam traçadas numa antropologia de amplas referências culturais, sociais, filosóficas, que vão ao encontro de outros termos como democracia e autonomia, de igual relevância, e no presente trabalho, tratados sob a ótica educacional.

Tomamos aqui a cidadania em sua forma plena como a conquista e a luta pelos direitos civis, políticos e sociais. Talvez seja utópico afirmar que realmente acontece em plenitude, pois a conquista de um direito não garante a conquista de outro. A luta deve ser constante, incessante, afinal, cidadania é isso, é processo de luta e conquista, lutar por igualdade e equidade, numa sociedade desigual. Cidadania é, pois, um convite ao exercício dos direitos usurpados, é luta pela garantia daqueles ainda não conquistados e compromisso com o cumprimento de deveres é uma ação complexa a dinâmica que acontece no dia a dia, continuamente. Então o enfoque da cidadania na presente investigação, considera a dinâmica da prática social como o pleno exercício da cidadania, que aqui é tratada enquanto experiência do sujeito.

Esta análise nos permite refletir que existem muitos obstáculos e desafios acerca das práxis da cidadania na escola, então, emergiram as problematizações que originaram o presente trabalho. Um dos maiores problemas que se pode levantar aqui, a respeito da própria cidadania, é de como a escola tem tratado as políticas públicas de educação, não de forma teórica, mas na sua aplicabilidade e se esta unidade teoria/prática acontece de maneira profícua na construção da cidadania no ambiente educativo.

Evidentemente consideramos o sistema educacional no qual a instituição encontra-se inserida, tomamos as prerrogativas legais como parâmetro para as discussões levantadas ao longo da pesquisa. Contudo, o pressuposto desse trabalho é a realidade das atividades escolares, onde o conteúdo programático de cada uma das áreas de conhecimento sobrepõe-se à educação como criadora de hábitos no sujeito, não a tornando necessariamente reflexiva. Desse modo a cidadania como ação incipiente é objeto de investigação nos documentos escolares, pois, para participar ativa e conscientemente da sociedade o estudante deve saber julgar e refletir sobre suas próprias ações, precisa tomar a cidadania enquanto prática social, não apenas como conceito.

As primeiras observações desse cenário foram aquelas enquanto docente, a escola, muitas vezes, para atender a demanda ditada pelo sistema educacional no qual se

insere, deixa de trabalhar com afinco as ações pedagógicas que compõem seu currículo para responder as tarefas ‘dadas’ pelo sistema educacional. Ou seja, demandas imediatistas que não foram previamente planejadas, mas que precisam ser desenvolvidas para a apresentação dos documentos e relatórios necessários à Secretaria de Estado da Educação, interferem na prática cotidiana da equipe escolar. Além disso, os eventos de formação pedagógica muitas vezes estão desconexos da prática local, são generalistas e não se tornam efetivos no dia a dia da escola.

A opção por pesquisar sobre essa temática decorre do fato de que, embora pareça um tema corriqueiro, é sempre atual, por estar diretamente voltado à nossa subjetividade, à experiência, a práxis. Severino (2004) diz que não pode haver educação, realmente formativa, sem a participação, sem o exercício só o conhecimento técnico-científico não é capaz de nos revelar todas as dimensões dos valores da dignidade humana, da cidadania. Surge assim a necessidade de investigar questões referentes às políticas públicas de educação e aos documentos escolares, bem como analisar o contexto do cenário educacional no que diz respeito à cidadania e à participação democrática.

Fazendo um recorte, aqui pretende-se apresentar o desenvolvimento da cidadania, em vista do contexto histórico na atualidade. Apesar de ouvir frequentemente sobre a cidadania no discurso educacional predominante, vale repensar sua configuração, seu desenvolvimento, sua abrangência e interseção social. Para maior compreensão desse processo, abordamos o cenário da política nacional a partir da década de 1990, considerando o neoliberalismo e a necessária redemocratização da educação brasileira. Pois, é necessário compreender o contexto da política nacional para, então, entender as abordagens postas pelos documentos, ou mesmo os silenciamentos que também dizem muito. Ou seja, revisitar as abordagens pedagógicas para compreender o processo histórico e a proposta metodológica da escola.

Paro (2007) esboça a visão tradicionalista que circunda a educação, na qual a função da escola parece ter caráter pacífico e simplista uma vez que leva os educandos a se apropriarem dos conhecimentos ‘básicos’² dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica. Essa visão paira sobre os episódios que limitam as atividades escolares aos muros da instituição. Educação não é simplesmente informação, “a educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude

² Conhecimentos básicos: componentes curriculares do núcleo comum, com ênfase na Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

que a história possibilita” (PARO, 2007, p. 21). Para tanto, faz-se necessário construir saberes que validem essa história, tornando significativa a aprendizagem de tudo aquilo que é trabalhado no ambiente escolar.

Nesse sentido, ao tomar alguns documentos como fonte de coleta de dados, pretende-se expor as condições e enfoques da cidadania no contexto educacional, delineando a real situação da formação cidadã, que está fortemente associada a uma nova concepção de sociedade. Segundo Paro (2007), nova, por possuir funções formadoras das qualidades políticas e sociais que se reclamam dos cidadãos.

Sabe-se que a estrutura da escola está envolta em paradigmas e preceitos que minimizam os impactos sociais e culturais que podem e devem estar atrelados ao cotidiano escolar. Superar a tradição curricular fragmentada, hierarquizada, com base na memorização de conceitos é crucial na escola da contemporaneidade. Nesse sentido, investigar as prescrições legais e os documentos da própria escola nos permite analisar a efetividade teórico-prática, ou seja, do prescrito para o vivido.

A análise da construção “da” e “para” a cidadania no contexto educacional a ser demonstrada aqui pretende verificar se, de fato, os documentos oficiais, a partir da década de 1990, apresentam a relação entre cidadania e educação, além de investigar se a proposta pedagógica da escola, localizada no município de Astorga no Paraná, atende as prerrogativas legais expressas nesses documentos.

Nossa problemática de pesquisa elucida alguns questionamentos: Como aconteceu o processo de desenvolvimento da cidadania? O que significa trabalhar a formação “da” e “para” a cidadania no espaço escolar público? A cidadania aparece como um tema relevante ou incipiente nos documentos oficiais? Sendo a escola um espaço da sociedade que pode contribuir com o fortalecimento da democracia e consequentemente da cidadania, como ela expressa sua proposta pedagógica e como seu trabalho se volta à formação cidadã?

Das indagações supracitadas passamos a análise dos indicadores e variáveis que estão presentes na própria instituição educacional. O estudo abrange uma investigação empírica com análise documental numa escola da rede pública estadual do Paraná e frente à amplitude da educação básica, optamos pelo Ensino Médio - última etapa da educação básica - nível de ensino, envolto numa série de fatores que nas últimas décadas vem ganhando destaque nos cenários de debate da educação nacional. Nesse sentido abordamos a concepção de cidadania e como ela tem se configurado nas práxis deste ambiente educacional.

Nossa investigação toma uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Astorga – PR como universo do estudo. Localizada na área urbana, fundada em 1946, é uma instituição de referência na cidade, por ser a mais antiga das unidades educativas do município. Oferece ensino fundamental, ensino médio e técnico profissionalizante. Atende a própria cidade, bem como os estudantes da zona rural e distritos, principalmente no ensino médio. Há quatorze anos, o diretor assumiu a gestão da escola, alternando apenas os vice-diretores, em 2015 aconteceu nova consulta, e o atual diretor se manteve no cargo.

Para desenvolver a análise documental, confrontamos o conteúdo expresso nos documentos oficiais, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com a proposta pedagógica construída no próprio ambiente escolar, ou seja, no currículo definido no Projeto Político Pedagógico, utilizado como fonte de coleta de dados, bem como os Planos de Curso dos professores do ensino médio, que nos permitem analisar os princípios e fins dos documentos construídos e constituintes do currículo oficial da escola. Dessa forma, propomos identificar e analisar:

- a) O conceito de cidadania e democracia expressos nos documentos oficiais nacionais e da escola;
- b) As possibilidades e desafios das políticas educacionais no que se refere à construção da cidadania na escola e sua relação com o Estado, a sociedade, a democracia e a participação;
- c) A relação cidadania e educação nos dispositivos legais, especificamente as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- d) Os documentos da instituição pesquisada, sua coerência com os dispositivos legais e a relação entre a cidadania e os processos educativos.

Como metodologia adotamos a abordagem qualitativa para compreender como os documentos oficiais apresentam a relação entre a educação e a cidadania, especificamente no ensino médio. Essa metodologia, segundo Bogdan e Biklen (1994), permite agrupar diversas estratégias de investigação e possibilita dentre outros aspectos, compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais, além de favorecer o entendimento das peculiaridades dos dados coletados na investigação. Nesse sentido, entendemos que se faz necessário estudar o desenvolvimento da cidadania, para então analisar a perspectiva dos documentos escolares, averiguando as concepções tratadas nos documentos oficiais e compreendendo sua abordagem nos documentos escolares que subsidiam o processo educativo.

Também podemos dizer que a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, tanto para complementar informações obtidas como para desvelar novos aspectos do problema em questão. É uma fonte poderosa de evidências. Para Ludke e André (1986), tem-se também a vantagem de ter nos documentos dados que poderiam ser alterados com a interação direta dos sujeitos, estes poderiam alterar seu comportamento, seus pontos de vista ou até mesmo sua atuação ao longo da investigação.

A revisão bibliográfica indica que pesquisadores da área de educação se dedicam ao estudo da cidadania, a partir das interações vividas em sala de aula, dentre eles, Paro (2007), Carvalho (2006), Pinsky (1998), Arroyo (2004), Gentili e Frigotto (2011). Tais pesquisadores têm feito uso da abordagem qualitativa e apontamentos sobre a relação das políticas públicas com a cidadania. Nosso estudo se diferencia por travar um diálogo entre as pesquisas que já foram produzidas sobre essa temática, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a proposta pedagógica de uma instituição pública de ensino, desenvolvendo um estudo exploratório dos documentos oficiais e uma análise documental dos documentos da escola.

O estudo dos documentos oficiais será realizado através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois esses documentos reúnem as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, trazendo uma visão geral do que se propõe para a educação no Brasil. A reflexão sobre essas diretrizes e demais instrumentos do sistema de ensino subsidiam a comunidade escolar para a construção da sua proposta pedagógica, expressa no Projeto Político-Pedagógico, que muitas vezes, reproduz o discurso da legislação sem tornar exequível a proposta que é definida no documento.

Assim, para averiguar a efetividade da proposta pedagógica da escola, utilizamos os planos de curso dos professores do ensino médio dos componentes curriculares: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Para detectar se esses documentos cumprem o que foi determinado em instâncias oficiais, ou, se são elaborados de acordo com as concepções da escola e dos professores, sem uma inter-relação plena com o próprio Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O presente trabalho, estruturado em quatro capítulos, busca responder os questionamentos já mencionados. No primeiro procuramos aprofundar a discussão teórica do conceito cidadania, relacionando-o com a ação do sujeito enquanto ser social. Fundamentamos as abordagens no desenvolvimento da cidadania, tratada aqui como prática social constituída historicamente. Apresentamos o contexto da cidadania no Brasil, as concepções e práticas de um cenário em constante movimento. Também esboçamos a relação cidadania/escola considerando as possibilidades e limites da escola na formação cidadã. Acreditamos que refletir sobre a essência da cidadania, nos permitirá aprofundar nas abordagens que configuram o escopo da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a inter-relação de diferentes conceitos que permeiam a estrutura e os princípios da cidadania, entre eles Estado, sociedade e democracia, objetivando associar essa tríade à eficácia do trabalho educacional, além de compreender como a própria escola lida com esses conceitos e trabalha o princípio da participação. Para compreender esse processo, faz-se necessário entender a dinâmica do Estado brasileiro a partir da década de 1990 sob a ótica democrática, além disso, compreender as possibilidades e desafios da conjuntura nacional e o deslocamento da ênfase na função da escola quanto aos reflexos nas políticas educacionais e, conseqüentemente, ao contexto educacional, especialmente naquilo que se refere à cidadania.

No terceiro capítulo apresentamos o cenário da cidadania nas prerrogativas legais da educação nacional e estadual. Objetivamos embasar os questionamentos que problematizam a pesquisa. Pensamos a trajetória da cidadania nos dispositivos legais, buscando entender como a cidadania é, (se é), abordada enquanto política social do Estado. Além disso, apresentamos uma análise da legislação educacional enfatizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apontando as diferenças existentes entre estas e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa abordagem nos permite refletir sobre o papel da escola e a formação do aluno, do cidadão.

Finalmente, o quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica com relação à própria unidade educacional, sua estrutura organizacional e em que medida acontece a construção da cidadania no interior da escola. Utilizamos o PPP como documento base da escola para traçar sua proposta pedagógica. A partir da investigação dele, buscamos os planos de curso dos professores do ensino médio para dialogarmos com as discussões apresentadas quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Médio e o próprio Projeto Político-Pedagógico. No presente capítulo a abordagem dos dados coletados tem como base o quadro teórico utilizado na investigação, além da premissa de verificar como os documentos oficiais se relacionam com a construção da cidadania na prática pedagógica da escola.

Ensejamos despertar o interesse pela reflexão acerca da relação entre a cidadania e a educação nos documentos oficiais, por entender que os agentes da educação precisam tornar-se conscientes da dialética existente em conceitos que cotidianamente tornam-se corriqueiros, mas que nas práxis, configuram boa parte da complexidade existente na dinâmica de uma instituição educacional. A escola precisa redesenhar sua autonomia, a cada nova ação, a cada projeto desenvolvido, tornando reais ações pedagógicas que otimizem a qualidade da aprendizagem, garantindo efetivamente uma educação “de” cidadania e “para” a cidadania, tornando valorativa a prática social.

REFLEXÕES SOBRE A CIDADANIA

Neste capítulo, desenvolvemos uma reflexão teórica sobre o conceito de cidadania. Alguns elementos são marcantes, como por exemplo, ao resgatar momentos relevantes na história da cidadania, evidencia-se que sempre houve a marca de exclusão, registrada desde a antiguidade. Significa dizer que há sempre grupos e/ou minorias excluídos, não considerados dignos de usufruir dos direitos e deveres dos cidadãos. Os motivos são diversos, configurados historicamente, mas isso não basta para aceitarmos esse modo de ‘classificação’, essa evidente exclusão dos sujeitos pertencentes a grupos sociais de uma mesma comunidade ou mesmo de comunidades distintas. As ações discriminatórias acontecem por aspectos fisiológicos, étnicos e ideológicos, dependendo da condição e civilização. Desse modo, propomos uma reflexão sobre o desenvolvimento da cidadania ao longo dos tempos, enfatizando elementos do que aconteceu no Brasil, objetivamos elencar considerações relevantes, para expor a compreensão da cidadania assumida na pesquisa e sua abrangência no âmbito das instituições escolares, pois nos interessa compreender a relação existente entre a escola e a cidadania.

1.1. Desenvolvimento do conceito cidadania

É relevante retomar o conceito de cidadania, assim como desencadear uma reflexão sobre sua configuração e apresentar a definição que tomamos no presente trabalho por entendermos que a cidadania é uma prática social, constituída historicamente e que sua contextualização, em diferentes momentos históricos, permite compreender seu desenvolvimento, os processos e mecanismos sociais que demarcaram seu percurso desde a antiguidade até os dias atuais. É um conceito que nos convida a mergulhar nos processos históricos para a construção da sua definição, por via de regra complexa, sendo que, historicamente, abarca dimensões simultaneamente sociais, políticas e culturais.

Pesquisadores trataram desse tema que ganhou destaque nas discussões acadêmicas no século XX e ainda hoje está em voga. Desse modo, conhecer a história

da cidadania³ nos permite compreender elementos constitutivos da sociedade contemporânea, aspectos marcantes de sua transformação, além de abranger interfaces relevantes da sua história. Uma delas, é a constante exclusão de grupos e/ou minorias, que acontece na sociedade, em diferentes períodos, desde a antiguidade e chega até nossos dias.

Desse modo, entendemos que é necessário tratar a cidadania ainda hoje, sendo preciso apresentar elementos que já foram discutidos para então ir adiante nas discussões e temas que envolvem sua configuração. Para entender o que de fato é cidadania, apresentamos algumas considerações de trabalhos já realizados.

Para Herkenhoff (2001), a cidadania possui três dimensões: a dimensão social e econômica, no que diz respeito às proteções ao trabalho, ao consumidor e a assistência aos desamparados, face ao projeto econômico neoliberal instalado; a dimensão educacional, onde “ninguém pode ser excluído dela, ninguém pode ficar de fora da escola e ao desabrigo das demais instituições e instrumentos que devem promover a educação do povo” (p. 219) e a dimensão existencial, onde “a cidadania é condição para que alguém possa, realmente, ser “uma pessoa” (p. 219). Nesse sentido a “história universal da cidadania é a história da caminhada dos seres humanos para afirmarem sua dignidade e os direitos inerentes a toda pessoa humana” (p. 19).

Esse percurso dos seres humanos inter-relacionado à cidadania evidencia que ela é prática social e está intimamente ligada à dignidade humana e aos valores⁴ como afirma Severino (2004). Dessa forma, não podemos tê-la como inatingível, visto que, mesmo sendo estritamente ligada à subjetividade, pode e deve ser praticada nas relações sociais do sujeito.

Acerca dessas relações, Marshall (1967) concebeu a cidadania como “modo de viver que brotasse de dentro de cada indivíduo e não como algo imposto a ele de fora”, a cidadania consiste numa “igualdade humana básica de participação” (p. 62). Ele ainda estabelece que

cidadania é um status concedido àqueles membros integrais de uma comunidade [...] há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade [...] o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. Em outras palavras, a

³ Pinsky (2014), traça o itinerário da cidadania: começa com a pré-história, apresenta suas bases, descreve sua expansão e, por fim, traz a questão para o Brasil.

⁴ Valores aqui entendidos como crenças, possuem componentes cognitivos, afetivos e comportamentais.

desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida. (p.62)

O autor afirma que a cidadania é “uma instituição em desenvolvimento” desde a segunda metade do século XVII e esse desenvolvimento coincide com o desenvolvimento do sistema capitalista, que tem como pressuposto um sistema de desigualdade. Por isso no século XX, cidadania e sistema de classe capitalista são termos adversos.

Correia (2002) e Herkenhoff (2001) consideram que a cidadania está intimamente relacionada à noção de direitos humanos, pois, é na luta pela implementação de seus direitos que o homem se faz cidadão, no eixo que estabelece a igualdade, o acesso a direitos e a participação no meio social.

É sabido que a busca pelo exercício de direitos humanos se faz presente desde a antiguidade e prevalece ainda na atualidade. Dessa forma, as lutas que marcaram a história humana ocorreram, em síntese, para ver registrados os direitos com os mais diversos enfoques. Para Santos (2003), o debate atual retoma a categoria da cidadania, que, além de apontar a necessidade de efetivação dos direitos também trava a luta para o respeito à identidade cultural. “Luta que deve ter vistas ao multiculturalismo emancipatório⁵, à justiça multicultural, aos direitos coletivos e às cidadanias plurais” (p.25).

O referido autor defende a ideia que cidadania deve ocorrer no “marco da emancipação e não da regulação” (SANTOS, 1997, p. 240). Isso evidencia que na sociedade liberal está presente a “tensão entre a subjetividade individual dos agentes na sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado” (BARANOSKI; LUIZ, 2015, p. 02), no qual o mecanismo que vem regular essa tensão é o princípio da cidadania, de um lado, limitando as funções do Estado, e por outro, tornando universais e iguais as particularidades dos sujeitos, de forma a realizar a regulação social.

Baranoski e Luiz ainda consideram que

a cidadania, resumida em direitos e deveres, desenvolve a subjetividade, multiplicando as possibilidades de autorrealização, porém, feitas através de direitos e deveres gerais e abstratos, tornam a reduzir a individualidade ao que nela é universal, transforma os

⁵ Termo originalmente criado por Boaventura de Souza Santos. Reconhece a diferença entre culturas – superando o formalismo da mera adição de elementos das culturas dominadas nas margens da cultura dominante – mas também reconhece as diferenças internas em cada cultura. (GANDIN e HIPOLITO, 2003, p. 05)

sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior das administrações burocráticas públicas e privadas – receptáculos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho; de consumo, enquanto consumidores; e de dominação, enquanto cidadãos da democracia de massas. (2015, p. 03)

A cidadania possui interfaces distintas, mas complementares entre si. Ao retomar o conceito de Boaventura Souza Santos, nota-se que surge a necessidade da cidadania emancipatória para reconhecer e respeitar as diferenças, as múltiplas culturas, as várias expressões de uma sociedade, o que, “para uma teoria política liberal, ocorre a necessidade da redefinição de cidadania, estabelecida com base em noções inclusivas, na qual há o respeito às diferentes concepções alternativas da dignidade da pessoa humana e o reconhecimento da pluralidade de culturas” (BARANOSKI; LUIZ, 2015, p. 03).

Neste aspecto, Santos e Nunes (2003) apontam a diferença entre a cultura num enfoque universal e a pluralidade de culturas. Sob o foco universal, a cultura seria, “o repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade”, baseando-se em “critérios de valores estéticos, morais ou cognitivos, que definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam” (p. 27). Numa concepção coexistente, os autores citam o reconhecimento da “pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas” (p. 27).

Santos (2003) afirma que é na possibilidade das lutas e das políticas até o reconhecimento do multiculturalismo, que será redesenhada a noção de cidadania emancipatória:

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação podem, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos e recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos da cidadania ou pela exigência de justiça. (SANTOS: 2003, p. 43)

Significa dizer que essa “nova cidadania” consubstancia-se tanto na obrigação vertical entre os cidadãos e o Estado e também na obrigação política horizontal entre cidadãos. E ainda, a “nova cidadania” valoriza os princípios da comunidade, igualdade, solidariedade e autonomia consequentemente, entre o Estado e o mercado.

Podemos dizer que no Brasil, as lutas pela cidadania política e social têm historicamente avanços e recuos importantes, muitas lutas foram e ainda são empreendidas pelos diversos movimentos sociais para uma conquista da democracia, que tenta a todo custo consolidar-se. Ainda podemos dizer que está numa fase embrionária, não obstante as importantes conquistas ocorridas no processo de redemocratização e com a Constituição de 1988. Contudo, em termos de garantias fundamentais falta, como por exemplo a equidade, a participação ativa e consciente, para que as práticas inscritas na Carta Magna tornem-se realidade na vida dos brasileiros.

Herkenhoff (2001) e Corrêa (2002) consideram a concepção moderna de cidadania vinculada à noção de direitos humanos, e assim falam em “direitos de cidadania”, e, num Estado Democrático de Direito onde deve predominar o interesse em concretizar os direitos humanos, cujo discurso “surge estreitamente ligado aos problemas da democracia e da paz” (CORRÊA, p. 160):

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia, sem democracia não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos.” (BOBBIO: 1992, p. 1)

O Brasil, marcado por uma trajetória de lutas pela Democracia, projeta a concepção de um Estado Social Democrático de Direito, demarcado na Constituição da República de 1988. No entanto, necessita efetivá-la, no sentido de fazer valer a cidadania democrática e a prevalência dos direitos humanos, com fins emancipatórios.

Frente às tensões dialéticas da modernidade, identificadas por Santos (2003), para prevalecer as garantias da cidadania, dos direitos humanos e do princípio da dignidade da pessoa humana, com vistas a uma política de emancipação, independente dos vínculos ou subordinações a outros Estados ou as lutas internas de poder, deve-se programar políticas públicas necessárias para que a prática dos direitos sociais possa ser a essência do próprio conceito de Estado Democrático Social de Direito, e não apenas prescrições estabelecidas no cenário legislativo.

Assim importa avaliar como a democracia constitucional brasileira protege os direitos e garantias fundamentais de seus cidadãos nas suas relações, especialmente quando estes sejam sujeitos que precisa ver reconhecidas e respeitadas as suas

desigualdades, para assim ter efetivada a garantia da igualdade estabelecida como princípio fundamental no artigo 5º da Constituição da República de 1988.

Desse modo a educação para a participação deve se fazer presente, bem como práticas políticas que possam garantir o exercício de direitos assegurados, conforme Herkenhoff (2001) afirma, “a cidadania não é apenas uma soma ou um catálogo de direitos” (p. 227), ela implica inclusive em deveres dos cidadãos, tais como a participação social e a solidariedade. Assim, a relação que se estabelece não é apenas vertical (Estado/cidadão), mas também horizontal (cidadão/cidadão), conforme análise de Santos (1997).

É nesse sentido que o Brasil precisa firmar o compromisso desta educação para a participação social, porque o processo de delimitação do instituto da cidadania traz ao cidadão o direito à igualdade de oportunidade, direito que todos têm de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades, direito igual de ser reconhecido como desigual, ou, nas palavras de Dagnino (2000), “o direito a ter direitos”, e esse direito de ser reconhecido como igual precisa ser assimilado pelo indivíduo.

A interface da cidadania com os processos educativos faz-se extremamente necessária no atual cenário da educação e da sociedade contemporânea. Visto que ela é prática, é experiência e que se adaptou às demandas históricas, não é estanque.

O fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. [...] o exercício de certos direitos não gera automaticamente o gozo de outros [...] A cidadania inclui várias dimensões e algumas podem estar presentes sem as outras. (CARVALHO, 2006, p. 8)

Ainda que pareça inatingível “uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos” (CARVALHO, 2006, p. 9), tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico. Daí advém a complexidade da conceituação cidadania, que abarca contextualizações históricas distintas e até divergentes, muitas vezes é teorizada/conceituada de modo bastante restritivo, não abrangendo toda sua totalidade.

A ideia primeira acerca da palavra cidadania nos induz diretamente ao conceito de cidade, de núcleo urbano, de uma comunidade politicamente organizada como afirmam Gorczewski e Martin (2011). Cidadania é a "qualidade de cidadão", entende-se por cidadão "o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado, ou no desempenho de seus deveres para com este"(p.27). Nota-se a limitação de ambas as

conceituações, mas além disso temos a primeira demonstração de que a cidadania não é qualidade de todos, mas daquele sujeito que goza de determinados direitos.

Segundo o Houaiss, cidadania significa “qualidade, condição ou direito de cidadão”, “condição ou dignidade de quem recebe o título honorífico de cidadão”, “condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”. O que se presume é que aquele que exerce seus direitos como cidadão, está exercendo sua cidadania. Desta feita, faz-se primordial entender também o que significa cidadão que, no Houaiss, se qualifica como o “indivíduo que goza de direitos e deveres em um país”.

No sentido etimológico da palavra, cidadão deriva da palavra *civita*, que em latim significa cidade, e que tem seu correlato grego na palavra *politikos* - aquele que habita na cidade. Mas podemos afirmar que a expressão significava muito mais, “Aristóteles escreveu: cidadão não é cidadão porque vive na cidade, afinal os estrangeiros e os escravos também ali vivem” (GORCZEWSKI e MARTIN, 2011, p.18). Os registros comprovam que muitos habitantes da cidade não eram considerados cidadãos.

Já no sentido ateniense, cidadania é o direito da pessoa em participar das decisões e destinos da cidade através da *ekklesia* - reunião dos chamados de dentro para fora na Ágora - praça pública -, onde se organizava para deliberar sobre decisões de comum acordo. Dentro desta concepção surge a democracia grega. Nela algumas pessoas eram tidas como cidadãs, estas representavam uma minoria da população e determinavam o destino de toda a cidade – excluía-se escravos, mulheres e artesãos. Para Gorczewski e Martin (2011) isso é o que podemos chamar de democracia representativa. Esse tipo de democracia não foi extinto e perdura até hoje.

1.2. A cidadania no Brasil: concepções e práticas de um cenário em movimento

Apresentamos o escopo da cidadania brasileira, articulada à prática social, isso nos permite ampliar as categorias de análise e compreensão da formação cidadã. Para prosseguir o estudo da relação entre o papel da escola e a formação da cidadania na educação básica, apresentamos aspectos do cenário que configura a compreensão de concepções e práticas da cidadania no território nacional. “O conceito de cidadania não

possui complexidade para o seu entendimento; todavia, as implicações que existem por trás desse conceito representam a razão pelo qual ele merece ser discutido”. (MORAES e JUNIOR, s.d.). Essas implicações referem-se à prática social, à equalização dos valores que para nós, tornam a abordagem e a vivência complexas por estarem estreitamente ligadas a uma concepção subjetiva.

O longo período de escravidão no país trouxe consequências duradouras para a formação cidadã nacional. “Romper com os paradigmas de mais de 300 anos escravocratas ainda é desafio, numa terra onde a diversidade de crenças, raças e etnias mescla o cenário cultural e a sociedade brasileira” (CARVALHO, 2006, p.32).

O trajeto percorrido pela conquista dos direitos civis, políticos e sociais no Brasil, tiveram sequência diferente daquela linearidade proposta por Marshall onde primeiro aparecem os direitos civis no século XVIII, depois, os direitos políticos no século XIX e finalmente os direitos sociais conquistados no século XX. Para ele trata-se de uma sequência cronológica e lógica. “O surgimento não sequencial no Brasil sinaliza as diferenças e nuances da cidadania no território nacional, partindo do modo como o país fora colonizado”. (CARVALHO, 2006, p.12). Os reflexos da colonização tornaram-se duradouros.

Como relata o autor supracitado, o caminho de exclusão que configurou o cenário histórico da cidadania no Brasil tem como primeira parte o passado da colonização, que trouxe o fator mais negativo para a cidadania: a escravidão. A escravidão penetrava todas as classes, todos os lugares, os escravos não eram cidadãos, não tinham direitos civis básicos à integridade física, à liberdade e, em casos extremos, à própria vida. Carvalho (2006) ainda complementa o relato afirmando que “não se pode dizer que os senhores fossem cidadãos”, faltava-lhes o próprio sentido da cidadania, a noção de igualdade de todos perante a lei. Ao final do período colonial a grande maioria da população era excluída dos direitos civis e políticos, além de não existir o sentido de nacionalidade. Os relatos quanto à brutalidade com a qual índios, mulheres, crianças e escravos eram tratados esboçam os traços de uma nação com a cidadania debilitada. Muito ainda urgia ser feito para que ao menos os direitos básicos à vida, à saúde e aos bens essenciais fossem garantidos a todos sem distinção de raça, credo ou classe social. Os resquícios dessa ação perduram e são um convite à luta pela equidade e pela cidadania.

Carvalho (2006) reforça que, com a proclamação da República, em 1889, os brasileiros, tornados cidadãos pela Constituição, eram as mesmas pessoas que tinham

vivido os três séculos de colonização, ou seja, perdurava o cenário de exclusão. Quanto ao voto, a maioria dos “cidadãos” era convocada às eleições, mesmo sendo um total de 85% de analfabetos. Com isso, Carvalho diz que o processo eleitoral era turbulento, muita violência, o voto era um ato de obediência forçada, em alguns casos sinônimo de lealdade e gratidão, quando não vendido como mercadoria. Corrupção instalada!

Diante desse cenário vale muito questionar: nesses moldes ocorria o pleno exercício da cidadania? Não se encerraram por aqui as façanhas eleitorais e cidadãs em nosso país. Para muitos estudiosos e mesmo para uma grande maioria da população, o direito ao voto era o único modo de comprovadamente o sujeito dizer-se cidadão pleno – o voto como sinônimo de cidadania – um ledor engano que arrastou consigo uma denotação simplista ao complexo conceito de cidadania e que fatalmente, no Brasil, desde os primórdios, se vê enraizado em solo corrupto.

Houve tentativa de mudança em 1881, ano em que a Câmara dos Deputados aprovou a lei que introduzia o voto direto, eliminando o primeiro turno das eleições, e com ela, excluiu-se os analfabetos, consequentemente 80% da população masculina era incompatível com o direito de voto, os números registraram em 1886, 0,8% de eleitores nas eleições segundo Carvalho (2006). Os dados ilustram o retrocesso, a exclusão que permanecia quanto ao pertencimento ou não-pertencimento na classe dos cidadãos brasileiros. Dez anos mais tarde a Constituição republicana manteve a exclusão dos analfabetos, das mulheres, mendigos, soldados e membros das ordens religiosas, sua única alteração foi quanto à exigência da comprovação de renda, isso é claro, não alterou significativamente o número de votantes. Outro fato importante é que só na eleição de 1930, o voto universal foi instaurado, inclusive o feminino.

Foi também em 1930 que o movimento operário ressurgiu, e sob o enfoque da cidadania, significou avanço inegável, sobretudo no que se refere aos direitos civis. Os operários manifestavam-se, reivindicavam legislação trabalhista, direitos. Esse movimento foi marcante, pois, como descrito, o povo brasileiro não teve papel central nos grandes acontecimentos vivenciados até aqui, além de não serem eleitores conscientes e autônomos nesse papel. Não podemos dizer que não houve manifestações, o que é fato, é que cada uma configurou-se de modo distinto, em diferentes regiões do país, tiveram natureza diferente. Nessa perspectiva valem as considerações:

Pode-se concluir, então, que até 1930 não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A participação na política nacional, inclusive dos grandes acontecimentos, era limitada a

pequenos grupos. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. [...] Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República. (CARVALHO, 2006, p. 83).

Entre 1930 e 1964 ocorreram mudanças significativas no cenário da cidadania nacional. O governo criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Posteriormente veio a tão sonhada legislação trabalhista e previdenciária, completada com a Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, que resistiu à democratização de 1945 e ainda permanece em vigor, tendo sofrido algumas alterações. A Constituição de 1934 consagrou a competência do governo para regular as relações de trabalho, sendo o salário mínimo adotado em 1940. Esses dados sinalizam avanço na cidadania, na medida em que trazem o povo para a política, em contrapartida, tornam o cidadão dependente dos líderes, assim a cidadania que resultava era passiva e receptora não ativa e reivindicadora, como explica Carvalho (2006).

Evidencia-se que a sociedade brasileira ainda precisava avançar. As classes deveriam se unir para lutar pela conquista de direitos ainda suprimidos. Eis que diante de notáveis avanços, até aqui garantidos, viria então a Ditadura. “Como avaliar os 21 anos de governo militar sob o ponto de vista da construção da cidadania? Houve retrocessos claros, houve avanços também claros, a partir de 1974, e houve situações ambíguas” (CARVALHO, 2006, p. 190).

É fato que o autoritarismo brasileiro pós-30 ampliava os direitos sociais, restringindo os direitos políticos. Para Codato (2005) a ampliação dos mercados de consumo e de emprego e o grande crescimento das cidades durante o período militar criaram condições para a ampla mobilização e organização social que aconteceram após 1974. O movimento pelas eleições diretas em 1984, por exemplo, foi culminante para a mobilização política e teve dimensões inéditas na história do país, demonstração efetiva de iniciativa cidadã, bem como no posterior *impeachment* de Fernando Collor, em 1992.

Carvalho (2006), no entanto, sinaliza que os avanços nos direitos sociais e a retomada dos direitos políticos mostravam os retrocessos dos direitos civis, e não foram escassos os desmandos: o *habeas corpus* suspenso para crimes políticos, a privacidade do lar e o segredo de correspondência violados, prisões efetuadas sem mandado judicial, presos mantidos isolados e incommunicáveis, além de submetidos a torturas são exemplos claros da calamidade que se instaurou sobre tais direitos.

A urbanização crescente, que favoreceu os direitos políticos, levou à formação de metrópoles que concentram alto número de população marginalizada. Nesses centros a sociedade viu expandir o tráfico de drogas, o crime organizado e o aumento da violência urbana, fatos que pioraram bastante a situação da cidadania no Brasil. Assim, nota-se a precariedade de direitos a um grande número de brasileiros e emergem questionamentos sobre os parâmetros que oficialmente nomeiam os sujeitos, dignos ou não do título de cidadãos, demonstrativos da desigualdade social como a priori fazia-se evidente, de acordo com Carvalho (2006).

Quando em 1988 a Constituição Federal, tida como a mais democrática que o país já teve, foi aprovada, o Brasil se via com sérios problemas de cidadania. A democracia política instituída pelo documento não solucionou os problemas econômicos mais sérios. A desigualdade e o desemprego permaneciam, os problemas sociais agravaram-se, bem como os problemas dos direitos civis, principalmente no que se refere à segurança, saúde, educação e outros.

Esse misto perdura pelas décadas subsequentes surgem novas batalhas, novas lutas, mas o exercício da cidadania plena, ainda é pautado em mecanismos excludentes, aqueles que vigoram desde os primórdios e que nos dias atuais mostram-se claros no distanciamento das classes sociais bem como na dicotomia dos instrumentos legais, documentos oficiais e com a unidade teoria/prática dos mesmos, como veremos nos capítulos posteriores.

É assim que relatamos traços do cenário da cidadania no Brasil, parece incompleto o percurso, por não sinalizar um profícuo ato de construção do cidadão brasileiro efetivamente consciente, ativo, isso porque, ele ainda se vê cheio de batalhas ainda não conquistadas. Uma das razões apontadas por Carvalho (2006) para as dificuldades de lutas e defesa da cidadania nacional pode estar relacionada com a trajetória que a mesma percorreu.

As nuances históricas mostram que o percurso da cidadania se adaptou ao tempo e ao espaço, por isso, nesse trabalho apresentamos elementos da sua configuração. No Brasil não é diferente, alguns elementos são historicamente marcantes na luta pela plenitude da cidadania, entre eles, a conquista pelos direitos políticos, sendo o voto um bom exemplo uma vez que boa parte da população compreende a cidadania limitada meramente a esse direito.

Vimos que houve momentos em que a população mostrou sua força e foi à luta. Acreditamos que ainda há muito a ser feito, muita conquista a ser garantida. Para tal, a

retomada das discussões sobre os direitos sociais e civis vem sendo, nas últimas décadas, encaradas com maior afinco pela sociedade, consideramos que somente desse modo, que a plenitude, que por vezes parece utópica, pode, ao menos, ser almejada.

A sociedade precisa fazer valer seu papel na democracia, a lei, para ser colocada em funcionamento, precisa de pessoas interessadas em seu cumprimento, precisa de cidadãos conscientes, menos passivos e mais ativos. Pinsky (1998) reforça que toda sociedade necessita de estruturas que dissuadam atitudes antissociais, elas nunca funcionarão a contento se convivência e interesses imediatos não forem substituídos por atitudes cidadãs. O fim da desigualdade depende de um agir diferente, a partir de si mesmo, no coletivo. Afinal, estamos sempre presenciando fatos que fazem cair por terra o discurso da cidadania, ou talvez, sucumba ao real significado do conceito, no qual os discursos midiáticos e políticos são tomados no sentido pleno do termo e na prática são invalidados por cenários de exclusão e de minorias deixadas a mercê dos direitos inerentes ao cidadão.

Numa subversão de valores, direito do cidadão é, para muitos, seu direito particular: “Multado, nosso cidadão não se sente infrator, mas injustiçado” (PINSKY, 1998, p.72) esse é um de muitos exemplos que poderíamos elencar, mas a questão é que a cidadania no Brasil está em processo de construção e somos nós os responsáveis pelo êxito ou fracasso desse processo. A consciência do papel que devemos exercer deve ser debatida. Pinsky (1998) confirma que viver em comunidade pressupõe certas regras que cabem a nós, à sociedade definir. Aos legisladores, incumbe-se o papel de formalizar e ao Executivo de fazer cumprir. A luta incessantemente, continua.

Diante do exposto torna-se necessário apresentar a construção do cenário onde o cidadão é partícipe na sociedade frente aos mecanismos educacionais vigentes na educação brasileira.

1.3. Escola e Cidadania: que relação é essa?

A escola de educação básica vive hoje a busca pela consolidação das metas da educação e do trabalho educativo. Dessa forma faz-se necessária a compreensão da relação escola/cidadania, visto que pode trazer maior clareza sobre como se efetiva o processo pedagógico na escola, contribuindo para a eficácia da educação, podendo facilitar a prática escolar mais democrática além interpretação teórica mais condizente

com cotidiano. A priori precisamos tornar mais claro o significado de alguns termos, intimamente ligados a essa relação: educação, escola e cidadania.

Para uma compreensão mais ampla e profunda da escola é preciso, preliminarmente, considerar os usos do termo educação com vistas a diferenciá-lo do que pretendemos aqui abordar. Paro (2010) nos apresenta definições claras indo ao encontro das proposições aqui discutidas.

Fato é que ainda persiste a ideia que educação é a simples “passagem de conhecimentos e informações de quem sabe para quem não sabe”. (PARO, 2010, p. 21). Uma visão que carrega traços do passado, onde o professor era detentor do conhecimento e o aluno mero receptáculo. O método de ensino nesse modelo, acaba reduzido a uma apresentação ou exposição de conhecimentos e informações. Cabe aqui lembrar os discursos de que a educação do passado era uma ‘educação de qualidade’ – depende do tipo de qualidade com a qual estamos lidando. Afinal, a educação bancária tratada por Paulo Freire é exatamente isso, o depósito do saber – que não garante apenas crédito, o déficit se acentua por serem ensinamentos que muitas vezes não são levados para o dia-a-dia. Nesse método o conteúdo sobressai ao educador e ao educando, tornando-se a essência do processo educativo, que é em si, mecanizado.

Uma infinidade de abordagens sobre esse modo de educação, tão comumente tratado, não se restringe aos discursos do senso comum. Pesquisas apontam cenários onde a educação é tratada de maneira tão peculiar, que parece elucidar um ideal de qualidade que, por vezes, não mais acontece. Significa dizer que apesar dos distanciamentos e silenciamentos existentes, encontramos textos que parecem tratar a educação do passado como uma educação de qualidade. Daí surgem uma série de contradições e a necessidade de retomar conceitos essencialmente válidos para o cenário educacional.

Ao apresentar algumas evidências dessa configuração, consideramos a complexidade dessa abordagem. Lembramos ainda que a educação vivenciada no Brasil desde a sua colonização, era excludente, meritocrática e destinada a uma minoria, ou seja, elitista. Nesse cenário vimos que o sujeito ‘instruído’ pode agir sem a essência da educação e que um analfabeto pode ser polido e educado. Transpor essas considerações sobre a educação para a prática diária faz-se necessário, visto que não basta apontar as considerações de determinados teóricos e/ou pedagogos, é bem mais, é necessário compreender em si mesmo o que é a educação.

Cabe ressaltar que em tempos onde a escola pública era vista como a ‘escola que se necessita’, seu trabalho não era voltado para todos. Uma grande maioria de excluídos sociais não a frequentavam, sendo o espaço restrito à elite social, aos filhos de produtores e comerciantes. Seria anacronismo, duvidoso até, em tempos como os de hoje, elucidar a comparação da escola do passado com a escola da atualidade. Afinal de contas, a escola pública hoje abre suas portas para toda a população, para os desnutridos, destituídos de família e de casa, para aqueles onde o único lugar que se alimentam é na escola, enfim, qualquer que seja a comparação com a escola do passado estar-se-ia tratando diferentes – e muito diferentes! – como iguais, de maneira errônea.

Segundo Garretón, a atual abordagem dada à educação leva a uma visão distorcida da educação e a uma simplificação da realidade em que “modernidade é igual a modernização; educação é igual a sistema escolar e preparação para o mercado de trabalho” (GARRETÓN, 1999, p.88). Essa visão distorcida atinge a educação, a própria escola e o conceito de qualidade. A qualidade da educação é fonte de pesquisas e discussões que adentram outras perspectivas, não menos relevantes, mas que não iremos tratar no presente trabalho.

Relacionamos a educação escolar diretamente ao conteúdo, preocupamo-nos com este muito mais que com o próprio educando. “Educação é conhecimento, sim, mas não se restringe a isso [...] em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura” (PARO, 2010, p. 85). Paro ainda complementa afirmando que ao tomar a cultura como objeto de apropriação do educando, esse conceito amplia enormemente o campo dos chamados conteúdo da educação, pois visa à formação do homem em sua integralidade, em sua totalidade. Isso porque consideramos que cultura se refere a toda produção histórica do homem: valores, conhecimentos, objetos, crenças, tecnologia, costumes, arte, ciência, filosofia; “tudo que se contrapõe ao *naturalmente* dado e que é passível de ser apropriado por meio da educação”. (PARO, 2007, p.16)

Assim uma compreensão restrita ao termo educação escolar pode inviabilizar a formação do homem como ser histórico que transcende a necessidade e assume plenamente sua condição de sujeito. Cabe destacar nesse processo que o homem como ser histórico tem uma característica básica: “ele não é apenas natureza, ele transcende o animal, ele transcende o natural” (PARO, 2010, p.86). Para compreender tal afirmação o autor reforça que é válido considerar que os bebês nascem iguais, como nasciam a milhares de anos atrás, são seres da natureza, aculturais, pois, a cultura é adquirida, de acordo com o meio em que eles vivem. A natureza existe por si só, independe da ação

humana. O homem não, ele cria, estabelece valor e objetivo. Posteriormente tem a liberdade de optar pelo que quer, e pela ação articulada ao objetivo, ele então trabalha. É assim que nos fazemos humanos, afirma Paro (2010), que complementa dizendo que esse é o sentido de sujeito, não apenas agente, mas autor de sua condição humana.

Além disso o homem, apropriando-se dos aspectos que o tornam histórico-cultural, conscientiza-se de que não se constrói historicamente sozinho. Todas as necessidades, suas produções materiais: comida, bebida, lazer, moradia, educação e tudo mais que lhe é necessário acontece pela divisão social do trabalho. O homem precisa do outro para se manter, para sobreviver, ele é um ser plural e nessa articulação com os outros sobrepõe outro aspecto de extrema relevância, ele é um ser necessariamente político – “político aqui é tomado no sentido mais amplo e geral: a necessidade de que todos temos de convivência com grupos e pessoas” (PARO, 2010, p. 88). No diálogo com o outro, no trabalho pacífico, livre, constrói-se a liberdade, essa construção só se dá de maneira dialógica com o outro, é o que chamamos de democracia. “Nós nos fazemos humanos na medida em que nos tornamos sujeitos”. (PARO, 2010, p. 89).

Paro (2007) afirma que entendida a educação como atualização histórica do homem e condição indispensável para que ele, pela apropriação da cultura, produzida historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social. Parece justo admitir que a escola deve pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do aluno. Já a dimensão social se relaciona à formação do cidadão, tendo em vista sua contribuição para a sociedade, a realização da liberdade como construção social.

A apropriação da cultura designa uma educação totalitária ao considerar toda a historicidade do sujeito, é assim que Paro (2007) assegura que se a educação visa ao homem permitindo a apropriação da cultura, é pela educação que nós nos fazemos humanos. Humano no sentido histórico, pois a educação é um trabalho humano, é uma atividade adequada a um fim – ela é um trabalho que tem como fim produzir um ser-humano-histórico. Podemos assim dizer que a dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia.

Gonh (2011) complementa ao considerar a importância que a educação adquire na nova conjuntura da era da globalização, “porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação” (p.95). Sendo que a educação

também ganha centralidade nos discursos e políticas sociais por eles enfatizarem que competirá a ela ser um instrumento de democratização num mercado de escolhas e oportunidades.

A escola da atualidade tem buscado despertar o educando a “querer aprender”, a torná-lo cidadão apto a inquirir sobre os acontecimentos, a não se acomodar, mas em ser ativo na sociedade em que atua. Essa ação que pouco a pouco vem sendo tomada no espaço escolar ainda é incipiente, muito ainda precisa ser feita, a sociedade precisa unir forças ao ambiente escolar.

Na abordagem aqui adotada, o conceito de educação escolar não se restringe aos processos de ensino e aprendizagem, eles são decorrência da apropriação dos instrumentos culturais no interior de unidades escolares formais.

Processos de aprendizagem e novas concepções emergem advindas de processos gerados no cotidiano do mundo da vida, dos processos interativos e comunicacionais dos homens e das mulheres, no dia-a-dia, para resolverem seus problemas de sobrevivência (FRIGOTTO et al, 2011, p.90).

Certamente, o quadro geral da educação apresenta muitas interfaces. Aqui nos limitamos ao aspecto da relação entre a escola e a cidadania, conscientes da complexidade de ambos os conceitos e da análise dialética que os mesmos nos convidam a debruçar.

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência.

Dessa forma podemos considerar que a escola brasileira possui uma trajetória de avanços e conquistas no que se refere a preocupação com a cidadania. Ela frequentemente se depara com uma série de desafios que urgem ser enfrentados. Lamentável é saber que algumas questões são relegadas a um plano secundário, como se fossem periféricas ou superficiais. Para Pinsk (1998) é o caso da cidadania, que só nos últimos tempos tem merecido alguma atenção das autoridades responsáveis pelo ensino.

Sabemos que a escola enquadra, ajusta, integra, desestimula atitudes antissociais e ajuda a formar o educando como ser social. “Ao passar valores específicos de uma região ou de um país, passa também comportamentos e permite ao aluno acesso ao

patrimônio cultural da humanidade” (PINSKY, 1998, p.96). Os direitos e obrigações da cidadania são partes integrantes desse patrimônio.

Diante do exposto nota-se que a cidadania não é uma concepção abstrata, mas uma prática cotidiana. Costuma-se dizer que a cidadania, como a liberdade, não pode ser outorgada, mas, sim, conquistada. Uma prática necessária é nossa própria reflexão sobre as dificuldades que encontramos para exercer plenamente nossa cidadania e quais são as barreiras que impedem sua prática.

Ao refletir sobre o desenvolvimento do conceito podemos afirmar que muito das limitações e dificuldades que encontramos tem a ver com a História do Brasil, onde o Estado precedeu a Nação, fato contrário ao que ocorreu em outros países. Pinsky esclarece o fato “cria-se uma instituição jurídica sem a existência da correspondente base social” (PINSKY, 1998, p. 96), é assim que ele revela que o Estado brasileiro foi imposto ao povo e não criado por ele, graças a isso não o tem representado. Interessante que o autor ainda remete ao modo como nos referimos a ele (o Estado), sempre falamos do nosso governo na terceira pessoa do plural (eles erraram, eles são corruptos, etc.) enquanto cidadãos europeus ou norte-americanos se referem na primeira pessoa (nós erramos, nós invadimos, etc.). Ele complementa:

Por conta desse divórcio entre governo e sociedade, “eles” não nos respeitam e “nós” não lhes damos legitimidade. Não nos sentimos responsáveis pelos atos do governo [...] A democracia brasileira só se consolidará quando todos nós nos percebermos cidadãos, com direitos e deveres, e não como um bando desarrumado e irresponsável de indivíduos. (PINSKY, 1998, p. 97)

Nota-se que muitos são os problemas da cidadania em território nacional. É daí que buscamos articular sua relação com a escola, sabendo que este é um espaço de lutas, que não se pode deixar abater no comodismo ou na mesmice e que é acima de tudo complexo e dinâmico o lugar onde o debate deve acontecer. A escola é um espaço privilegiado, não só de discussão, mas de iniciação de um trabalho emancipatório, propulsor de debates e diálogos que discutam a realidade do cenário nacional. O importante é saber que a educação não pode ser um projeto do governo, ou de uma minoria intelectual. Tem que ser um projeto ‘do’ e ‘para’ todo o Brasil, e que exige a participação e o envolvimento de todos.

A escola é espaço precípuo da transmissão do saber sistematizado, ou seja, dos instrumentos culturais e conquistas da humanidade. Conforme afirma Saviani (2000),

ela é compreendida como sendo insubstituível e incontestável, por ter, diferente das outras instituições um papel essencial para a sociedade. Esse papel da escola é intransferível: ensinar, e isso envolve a construção da cidadania.

A consciência cidadã deve ser a de que é possível promover alterações profundas, desde que todos sejam convocados (pais, alunos, professores, comunidade) a participar das mudanças, e não simplesmente para executar decisões tomadas em ambientes distantes das salas de aula. “A questão central tem a ver com a própria prática da cidadania” (PINSKY, 1998, p. 112). Antes de mais nada a escola precisa ser vista como um órgão da sociedade, que visa permitir oportunidades iguais para todos, não como um órgão governamental ou meramente um aparelho do Estado.

O diálogo é a chave desse processo. A escola precisa ser o espaço onde o aluno receba uma educação que de fato seja síntese do patrimônio cultural da humanidade, que trate verdadeiramente da cultura, e onde o professor tenha condições de tratar os alunos como seres únicos a serem socializados, não descaracterizados. Isso só se torna utópico se não prevalecer o direito e a formação ‘da’ e ‘para’ a cidadania, que aqui é tema das discussões. Pinsky vai adiante e afirma:

Não tenho dúvida de que um trabalho de base feito com o envolvimento de professores, alunos, comunidade e governo teria resultados bastante satisfatórios num lapso de tempo curto. A mudança de atitude das pessoas com relação à escola, baseada num sentimento de responsabilidade mútua, poderia constituir o ponto de partida para uma importante virada. Afinal de contas, cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, e, ao contrário do que muitos pensam, se aprende na escola. (PINSKY, 1998, p.114)

Nesse sentido compreender as dimensões de cidadania nos permite aprofundar seus princípios. Aqui evidencia-se a participação como elemento determinante. Bordenave (2007) esclarece que a “participação democrática começa quando os grupos da população interessada em um tema específico recebem informação específica, conhecem os canais de reivindicações e são alertados para as formas de consulta a que têm acesso” (p.68). A participação democrática faz parte de um processo pelo qual a sociedade passou e ainda está em processo de evolução, que para o autor:

A participação é inerente à natureza social do homem. A frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa. (2007, p.17)

Como sociedade participativa, entendemos como a sociedade educada e pautada na cidadania. Um importante mecanismo de participação da coletividade na sociedade é a troca de informações, experiências entre cidadãos e autoridades do poder público. Muitas pessoas já participam, trocar experiências e informações permite elaborar uma opinião e uma decisão consistente, baseada em fatos e dados reais. Para Bordenave (2007) a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros - e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. Assim, para mobilizar as pessoas a participar deve-se, inicialmente, compreender as motivações que levam à participação, atingindo estas duas bases complementares, a afetiva e a instrumental.

As formas de participação são vistas como um ponto importante na discussão de projetos políticos bem como na concepção das políticas públicas educacionais. Assim, segundo Gohn (2007), a participação cidadã envolve direitos e deveres; o dever, na perspectiva cidadã, articula-se com a ideia de civilidade, a concepção republicana de cidadão. Uma sociedade é democrática quando todos os que dela participam podem expor seus interesses e projetar coletivamente novos futuros. Proporcionar eventos e ocasiões que permitam a participação de qualquer cidadão como, por exemplo, em debates de assuntos que sejam voltados a assuntos públicos, é uma iniciativa democrática de acesso à informação, participar é um direito de cidadania, que pode revolucionar situações e reconstruir realidades.

Nessa perspectiva, a luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução encontra sentido, se inserida nesse movimento de constituição da identidade política do povo. “Essa luta é um momento educativo enquanto representa uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, conseqüentemente, expressão e prática de consciência do legítimo e do devido” (ARROYO, 1993, p.77). A luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde acontece o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão, complementa o autor. Afinal, a educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, ela é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

Desse modo podemos afirmar que escola, educação e cidadania são construções que devem ser feitas numa prática condizente com os princípios democráticos. Elas não

se constituem sem que haja diálogo contínuo, sem organização e conquista de espaços para as lutas e discussões necessárias. A democracia estará sendo construída à medida em que sejam respondidas as demandas dos direitos que emergirem da população ativa, dos cidadãos conscientes e ativos no seu papel. A escola, por sua vez, é o espaço privilegiado onde esses fenômenos da realidade e suas relações devem buscar representação para a apreensão do coletivo. Retiradas do contexto natural, essas relações da totalidade representadas na escola, de fenômenos que eram na natureza, passam a ser teoria que, se não for contextualizada, perde também seu sentido, assim como o trabalho sem conhecimento.

Assim é possível considerar que formar o cidadão para o mundo social do trabalho não é prepará-lo exclusivamente para o exercício técnico do trabalho, mas, numa perspectiva integradora, é instrumentalizá-lo com os conhecimentos, se embora teóricos, contextualizados, a fim de que se desenvolva as técnicas necessárias para o exercício consciente e libertador do seu trabalho. Nesse sentido a formação deve se dar não só para que o sujeito esteja dotado somente das necessárias competências do embasamento teórico-prático para atender às demandas do mercado, mas um sujeito no sentido amplo, pleno de sua cidadania, apto ao exercício de sua profissão, aos anseios pessoais de forma ética e responsável.

Pois a formação cidadã deve se recusar a formar um consumidor em lugar de um cidadão consciente; repudiar a perversa lógica do capital, a que substituímos pelo bem-estar social; recusar a formação tecnicista a serviço da exploração capitalista. Essa formação deveria formar um trabalhador agente no mundo social do trabalho; não querer inclusão sem emancipação, e querer, por isso, coibir toda forma de preconceito gerador de violências físicas ou simbólicas, de intolerâncias étnicas, estéticas, sociais, espirituais, sexuais; ao contrário, querer educar para o pacifismo, o humanismo, a solidariedade e a igualdade.

Todas as considerações ora elencadas nos permitem apresentar a concepção de cidadania assumida no trabalho. Retomar os elementos históricos e abranger os aspectos da sua configuração são elementos determinantes para que a cidadania, aqui, seja tomada como conceito em detrimento de direitos e deveres, ela é essencialmente prática. No exercício dos direitos, o cidadão deve usufruir de direitos sociais, que são direitos fundamentais do homem e se ligam ao direito de igualdade; os direitos civis que são as garantias constitucionais dadas ao cidadão e agrupam as prerrogativas da liberdade; e

por fim, os direitos políticos que concedem ao cidadão a possibilidade de participação no processo político e nas decisões do país.

Nesse sentido, tomamos a cidadania enquanto prática que traz intrínseca em sua configuração o princípio da participação. Este, permite o usufruto dos direitos bem como o exercício dos deveres que entendemos ser o ápice da sua prática na sociedade, embasada por uma educação escolar de qualidade, que viabilize a formação de sujeitos capazes de participarem ativa e conscientemente das decisões sociais, civis e políticas, tanto no contexto local, como no regional, nacional e consequentemente no internacional.

Para estimular a participação e solidificar uma cultura democrática é importante permitir que a população tenha acesso à informação e construa uma consciência política tornando-a apta a contribuir com ações de transformação social. A informação tem o papel de esclarecer, demonstrar e alertar para os acontecimentos, dados, tragédias, problemas públicos, ou seja, questões que afetam o dia a dia e a vida de uma sociedade. Para Gohn (2007) “a participação cidadã é lastreada num conceito amplo de cidadania, que não se restringe ao direito ao voto, mas constrói o direito à vida do ser humano como um todo” (p.18). Votar em um político, um conselheiro ou um representante, é um primeiro gesto de democracia, porém acompanhar, analisar e juntamente aos representantes ou políticos, o cidadão deve fiscalizar, opinar e expor suas realidades e convicções, usufruindo do seu direito pleno, como um todo. Ainda complementa:

A participação passa a ser concebida como uma intervenção social periódica e planejada ao longo de todo circuito de formulação e implementação de uma política pública. Para que venha a ocorrer a participação cidadã, os sujeitos de uma localidade/comunidade precisam estar organizados/mobilizados de uma forma que ideários múltiplos fragmentados possam ser articulados (2007, p.19).

Assim, cidadania e educação escolar são complementares entre si. Para que uma ocorra, a outra precisa estar em funcionamento pleno, igualitário e totalitário enquanto instituição social que possui características próprias e intrasferíveis.

POLÍTICA E CIDADANIA – POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO CENÁRIO BRASILEIRO

Para tratar da configuração da formação para cidadania no ambiente educacional, devemos abranger as categorias e fundamentos que a constituem. Nesta seção pretendemos analisar as possibilidades e desafios das políticas educacionais no que se refere à construção da cidadania na escola e sua relação com o Estado, a sociedade, a democracia e a participação. Tratamos da política nacional, tomando como foco as políticas sociais do Estado brasileiro, a partir de 1990, evidenciando o conceito de participação e suas transformações no contexto social, cultural e educacional. Assim as proeminências desse contexto configuram os aspectos relevantes da verdadeira concepção de democracia.

Nosso objetivo é aprofundar a discussão sobre a escola como instituição educadora, que tem como dever ensinar e construir conhecimento, ampliar as possibilidades dos sujeitos que nela se inserem, formando-os cidadãos ativos, partícipes, conscientes de seus deveres e lutadores pelos seus direitos ainda não conquistados. Nesse sentido, a assunção do paradigma inclusivo é, portanto, uma expressão desse compromisso, visto que inclusão é direito de todos, ou seja, é conquista e usufruto da cidadania e a escola. Como instituição social, tem um importante papel nessa conquista. Para compreender esse cenário precisamos entender as nuances do Estado Brasileiro, a performance da sociedade e como, de fato, se configura a cidadania no Brasil.

2.1 Estado, Sociedade e Cidadania – tríade na eficácia do trabalho educacional

Sendo a escola uma instituição ímpar na sociedade, faz-se necessário compreender seu papel frente ao Estado. Além disso, apreender a articulação Estado, sociedade e Cidadania nos permite usufruir mais e melhor das políticas educacionais, assunto aqui em tela.

Para Afonso (2001) muito se têm produzido sobre essa temática, isto porque as políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais.

Para o autor supracitado, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontem para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, é ainda necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel – agora, considerando as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e ao capitalismo.

Para tratarmos as questões que se articulam à cidadania, conceito primordial da investigação, consideramos a definição de Estado que Afonso (2001) nos apresenta sendo o mesmo

uma organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista. (p.22)

Desse modo o Estado, no contexto educacional, interfere através de órgãos executivos e legislativos, via reformas sociais com características técnico-burocráticas. Isso acontece através de aspectos financeiros, administrativos, curriculares, na organização das diretrizes nacionais, entre outros. Silva ainda afirma:

A partir da categoria *dimensão ampliada de Estado* (GRAMSCI, 1991) podemos considerar que o Estado propaga seu ideário por meio de seus aparelhos de hegemonia, e instituições sociais como universidades e escolas que têm a função não só de elaborar como também de difundir visões de mundo a serviço do projeto do Estado capitalista. [...]. Nesses termos, podemos considerar que o Estado se insere nas relações sociais de classe e integra uma síntese dialética que envolve sociedade civil e sociedade política numa disputa constante pelo poder. (SILVA, 2006, p. 45)

O Estado está intimamente presente na escola, nos processos hierárquicos bem como na própria organização da unidade. Compreender os mecanismos e instrumentos de exercício do poder na escola, permitem articular as ações cidadãs e a participação democrática consciente.

Apreender sobre os processos da economia nacional integra as características que se resvalaram na educação a partir do capitalismo. Nesse sentido, Santomé (2003) afirma que, para se fortalecer como modelo de produção, o capitalismo apoiou-se fortemente nos Estados nacionais. E a hegemonia do mercado capitalista sem limites

desencadeia a construção de um indivíduo alienado e fragmentado. Tomando as considerações do autor, podemos associar esse indivíduo àquele que se forma enquanto consumidor, operário, acrítico, não como cidadão.

O reflexo disso vemos no Brasil quando pensamos nos discursos sobre a educação pública. Muito se diz sobre qualidade, equidade, participação, e eficiência, visto que um dos grandes dilemas da educação brasileira é sua democratização. Para Lima (2010), faz-se necessário pensar toda conjuntura nacional

No quadro das reformas gerais, operadas em consonância ao modelo de Estado redefinido valendo-se da economia política capitalista globalizante, é que se inscreve a reorganização educacional implementada a partir dos anos 90. Contexto em que o conceito de público é desvinculado do Estado e a democracia é reafirmada por meio da representatividade, de modo a escamotear a possibilidade da participação ativa da sociedade civil nas discussões e determinações políticas. (FRANÇA et al, p. 19, 2010).

As políticas públicas são formuladas e devidamente implementadas devido à participação comunitária, ou seja, não dependem apenas de um órgão público, mas de todos os envolvidos no processo, afirma Chagas (2010). Para isso devem estar organizados e continuamente mobilizados para intervirem de forma participativa nas decisões e políticas. Bordenave (2007) destaca que “a participação comunitária consiste num microcosmos político-social suficientemente complexo e dinâmico de forma a representar a própria sociedade ou nação” (p.58). Neste contexto, o direito à comunicação passa necessariamente pela participação do cidadão como sujeito ativo em todas as fases do processo de comunicação, tornando-se, também, emissor (CHAGAS, 2010, p. 02).

A participação de todos os setores da sociedade na democracia depende, para Bordenave (2007), da adequada utilização da comunicação para toda população. Comunicação e informação fazem parte de um processo metódico de mobilização que tem objetivos de fazer com que a sociedade participe. Chagas (2010) afirma, que, quando os canais de participação existentes não são suficientes, a população inventa outros. A participação na discussão de assuntos de interesse público é fundamental para a formulação de ações democráticas e cidadãs. Novas formas de comunicação e de participação devem ser pensadas e repensadas pelos poderes públicos, pois mobilizar é tão complexo quanto a própria democracia. Já Gohn (2007) destaca que “a participação cidadã funda-se também numa concepção democrática radical que objetiva fortalecer a

sociedade civil no sentido de construir ou apontar caminhos para uma nova realidade social” (p.18). Portanto, a participação cria novas realidades e também encontra soluções para diversos conflitos e questionamentos comuns da sociedade. Participar é importante, pois qualquer pessoa por mais qualificada e instruída que seja, sempre irá precisar trabalhar em conjunto, unir forças para conquistar o que almeja. Assim quanto maior o número de mobilizados, maior serão as conquistas almejadas.

O conceito de sociedade civil já passou por várias concepções e significados no Brasil e na América Latina. Segundo Gohn (2004), ele vem sofrendo reformulações que seguem, em linhas gerais, momentos da conjuntura política nacional e a trajetória das lutas políticas e sociais do país. De uma forma geral, ele surge no período denominado trajetória das transições democráticas. O final dos anos 70 destaca-se nesta trajetória porque foi quando o termo foi definitivamente introduzido no vocabulário político corrente e passou a ser objeto de elaboração teórica. Na linguagem política, ele se tornou sinônimo de participação e organização da população civil do país na luta contra o regime militar, afirma a referida autora.

As questões de luta, como vimos, remontam ao conceito de cidadania e fazem valer as prerrogativas quanto à democracia. Diante do cenário nacional, de regime militar temos:

A democracia direta e participativa, exercitada de forma autônoma, nos locais de moradia, trabalho, estudo etc. era tida como o modelo ideal para a construção de uma contra hegemonia ao poder dominante. Participar das práticas de organização da sociedade civil significava um ato de desobediência civil e de resistência ao regime político predominante. (GOHN, 2004, p. 22)

Para a autora, com a saída dos militares do poder, a partir de 1985, inicia-se a alteração do significado atribuído à sociedade civil, no qual uma série de fatores fizeram emergir uma pluralidade de novos atores, decorrentes de novas formas de associativismos que emergiram na cena política. A autonomia dos membros da sociedade civil deixou de ser um eixo estruturante fundamental para a construção de uma sociedade democrática porque, com a saída dos militares e o retorno dos processos eleitorais democráticos, a sociedade política, traduzida por parcelas do poder institucionalizado no Estado e seus aparelhos, passa a ser objeto de desejo das forças políticas organizadas. “Novos e antigos atores sociais fixarão suas metas de lutas e conquistas na sociedade política, especialmente nas políticas públicas.” (p. 22). Assim,

ao longo dos anos 1990 o campo da sociedade civil ampliou-se, na prática e nos discursos a seu respeito.

O descentramento do sujeito e a emergência de uma pluralidade de atores conferiram a um outro conceito, o de cidadania, a mesma relevância que tinha o conceito de autonomia nos anos 1980. [...] destacando a questão dos direitos civis e políticos; como nas lutas populares por melhorias na qualidade de vida urbana. Nela a cidadania ganha novo contorno - como cidadania coletiva - e extrapola a demanda pelos direitos civis para incluir outros direitos, como os direitos sociais básicos, elementares, de primeira geração, já equacionados desde a Revolução Francesa, contidos nas demandas por casa, abrigo e comida; como direitos sociais modernos, relativos a condições de trabalho, educação, saúde etc. (GOHN, p.22, 2004)

É assim que nos anos 1990 a cidadania se incorpora aos discursos oficiais sendo ressignificada na direção próxima à ideia de participação civil, de exercício da civilidade, de responsabilidade social dos cidadãos como um todo, porque ela trata não apenas dos direitos, mas também de deveres, ela homogeneíza os atores. Estes deveres envolvem a tentativa de responsabilização dos cidadãos em arenas públicas, via parcerias nas políticas sociais governamentais.

O papel da cidadania no contexto educacional, anteriormente tratado, remonta a esse processo. Nesse sentido pensar a cidadania é um convite à compreensão do Estado e a configuração da sociedade na qual ela se desenvolve, visto que na prática social a cidadania acontece e é praticada, dessa forma, demanda imersão no contexto no qual se encontra. Essa tríade Estado, sociedade e cidadania tem papel fundamental no desempenho efetivo do sistema educacional, ela exige o exercício pleno dos direitos e a luta constante pelos deveres do cidadão, convida à subjetividade, aos valores e à dignidade humana. Sendo assim nos provoca e nos faz refletir com mais afinco sobre a democracia, que tratamos a seguir.

2.2. Democracia: elemento-chave no processo de construção e formação da cidadania

A análise dos temas concernentes à democracia e cidadania, considerando alguns de seus significados, é o objetivo desse tópico, além da apresentação de uma maneira de conceber a inserção da questão democrática no universo escolar.

Alguns significados e sentidos foram ao longo do tempo atribuídos à palavra democracia. Para Afonso (2001), foi recorrente utilizar o termo para justificar as mais variadas formas de governo e de organização entre as pessoas. Uma grande parcela dos governos e das pessoas se intitulam democráticos, conferindo à palavra um poder mutante, controverso em muitos casos. Bons exemplos são o socialismo da antiga União Soviética, o modelo de estado nazista de Hitler, o fascismo de Mussolini, além do governo militar do Brasil (1964-1980), que, de alguma maneira, ou em determinadas circunstâncias, se intitularam estados democráticos.

Sendo assim, torna-se importante tomarmos algumas definições de democracia, para o Houaiss o termo significa:

Governo em que o povo exerce a soberania. Sistema político em que os cidadãos elegem os seus dirigentes por meio de eleições periódicas. Regime em que há liberdade de associação e de expressão e no qual não existem distinções ou privilégios de classe hereditários ou arbitrários. Derivação: por extensão de sentido. País em que prevalece um governo democrático (HOUAISS, 2009, Versão Eletrônica).

Assim como o conceito de cidadania, buscamos aprofundar a compreensão sobre a democracia, para que não haja contradições naquilo que elucidamos.

Etimologicamente democracia no grego *démokratía*, de dêmos 'povo' + *kratía* 'força, poder', em sua origem era, portanto, compreendida como “governo do povo” ou “governo da maioria” do que decorreu a preocupação de encontrar a melhor forma de governo ou a melhor forma para regular a convivência entre os cidadãos e a vida na *polis*, segundo Houaiss (2009).

Contrapondo-se ao modelo aristocrático de poder predominante na antiguidade, a democracia se instituiu quando a vida das pessoas passou a girar em torno das cidade-estado. No modelo da democracia grega, como já vimos, o cidadão deveria participar coletiva e diretamente da vida pública e das decisões políticas. Contudo, mulheres, escravos, estrangeiros não eram considerados cidadãos, conforme desenvolvido no capítulo I.

Outra questão relevante que teve e ainda tem reflexos na concepção de democracia foi a ideia aristotélica de que a melhor maneira de organizar a vida coletiva seria relacionando democracia, enquanto governo da maioria, e aristocracia, enquanto governo dos melhores, dos bem preparados para gerir os negócios da coletividade, como relata Araújo (2002).

Podemos considerar que essas características da democracia grega permitiram que alguns sistemas de governo, como os autoritários já citados, se intitulassem democráticos, justificando tanto a negação dos direitos de cidadania a parcelas da população, quanto a usurpação do poder por parte de grupos que se consideravam mais preparados para exercer o poder em nome da população.

Historicamente, com a conquista romana das cidade-estado gregas, os regimes absolutistas e aristocráticos voltaram a prevalecer em todo o mundo antigo até a Idade Média. Segundo Araújo (2002), com a Revolução Francesa (1789), impulsionada pelo desejo da burguesia de participar da vida política, ressurgiu o princípio de “uma forma de governo” em que todas as pessoas deveriam participar, na qual a ideia de cidadania, atrelada à de democracia direta, era pensada a partir de governos que deveriam se submeter à soberania popular. Com infindáveis variações, esse princípio “passou a ser almejado pelas sociedades modernas a partir dos ideais de igualdade e de liberdade” (p.30).

O autor ainda reforça que, mesmo com as variações que se deram em cada sociedade, a democracia passou a ser objetivada pelas mais distintas culturas. Esse trajeto até a contemporaneidade se dá rumo à constituição de formas de governo mais justas, buscando a regulação da convivência humana em suas dimensões econômica, política, social, jurídica e interpessoal. Essas variações se dão quanto à forma da democracia que é vivenciada. Como vimos, a democracia representativa, também chamada de indireta é aquela em que o poder é exercido por representantes eleitos pelo povo; e a democracia direta aquela onde o poder é exercido diretamente pelos cidadãos, por meio de plebiscitos, conselhos, etc.

De acordo com Bobbio (2003) a busca democrática da justiça deve caminhar sob o “aspecto formal, representado pelas diferentes maneiras de organizar o funcionamento democrático; e sob o aspecto substancial, constituído pelos fins do regime democrático, representados pelo direito à vida, à educação, à saúde, à moradia e outros” (p. 29). O autor, grande entusiasta da democracia, considera

[...] que o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. Todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria

sobrevivência, tanto interna como externamente. (BOBBIO, 2009, p. 30).

Com base nesse pressuposto corroboramos o autor que define regime democrático como “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”. (BOBBIO, 2009, p. 22). Desse modo a democracia participativa é elucidada e merece especial atenção da sociedade. Afinal, os cidadãos são os grandes interessados em relação aos processos de otimização da participação social.

Afonso (2001) afirma que na atualidade é nítido o desgaste que a democracia representativa enfrenta. A crítica aos partidos e aos políticos (que são os representantes), frente ao seu afastamento dos reais interesses da sociedade, é patente em todos os níveis e perceptível principalmente porque não se atinge a igualdade econômica e a justiça social, além de não se conseguir garantir as liberdades individuais e coletivas.

Nesse cenário de crise que alguns pesquisadores enquadram a atual democracia, visto que os resultados estão longe da efetividade democrática, surgiram nos últimos anos as expressões “democracia participativa e neodemocracia” (ARAÚJO, 2002, p. 31).

Seu objetivo é atingir a maior participação possível dos cidadãos no controle dos poderes estatais. Trata-se de revigorar a democracia direta adaptada à complexidade das sociedades contemporâneas, podendo ser implementada por meio de referendos, plebiscitos e participação ativa dos cidadãos e cidadãs na definição das prioridades do Estado. Considerando, nesse caso, a ideia de planejamento participativo, de assembleias constituintes em níveis locais e sobre conteúdos de interesse da comunidade, aliada às novas tecnologias que facilitam a comunicação e o trabalho [...] (ARAÚJO, 2002, p. 32).

2.3. Democracia na Escola: do discurso à prática

Muito se ouve dizer sobre a democracia no âmbito da instituição escolar. Puig (2000) menciona aspectos relevantes acerca desse tema, pois para ele, mesmo sendo útil definir um modelo desejável de relações políticas na e para a sociedade, o termo democracia não é necessariamente adequado para caracterizar instituições como a

escola, a família, os hospitais. Isto porque tais instituições sociais são constituídas por agentes que possuem interesses e status diferentes. Ele ainda reforça o papel dessas instituições, que são pensadas para satisfazer necessidades humanas, e que, inevitavelmente, contam com a ação de sujeitos que possuem capacidades, papéis e responsabilidades específicos e diferentes. Isso não permite a participação igualitária, mas é essencialmente necessário. Para exemplificar ele utiliza comparações práticas, tais como, “os médicos com relação aos seus pacientes, os pais em relação aos seus filhos” (p. 32) e assim sucessivamente.

A abordagem de Puig (2000) nos leva a pensar sobre uma série de discursos, ditos democráticos, que atualmente estão imbricados nas instituições escolares. Dependendo da forma como são concebidos e interpretados, esses discursos abrem possibilidades para justificar o autoritarismo e o absolutismo que são contrários à democracia. Nesse contexto Araújo (2002) apresenta duas perspectivas, a de simetria, onde os direitos de igualdade e liberdade são extensivos a todos da instituição, e a assimetria natural, aquela elucidada no exemplo de Puig (2000) do médico no hospital, calcada na diferenciação de conhecimentos e experiência.

Desse modo, pensar a real democratização da sociedade é tarefa complexa. Para tal, faz-se necessário lembrar o princípio inerente ao conceito de justiça, e consequentemente de democracia: a equidade, que “reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade. ” (ARAÚJO, 2002, p. 34). Assim uma lei só é justa quando reconhece que todos são considerados iguais perante ela, ao mesmo tempo que considera as possíveis diferenças relacionadas a seu cumprimento ou a sua violação. “Ao mesmo tempo, essa mesma lei deverá considerar a motivação e a intencionalidade da ação cometida para ser verdadeiramente justa”. (Ibidem.)

Se pensamos a democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade. Afinal, se todos forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de pensar, de fazer, de ser diferente? Assim, para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva, é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Mesmo que a igualdade de direitos e deveres seja um objetivo das instituições sociais, não se deve perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente.

Nesse contexto, Puig (2000) diz que ao elucidar o âmbito educacional, precisamos considerar tanto o aspecto da simetria quanto da assimetria. Dialeleticamente

pensamos essa situação onde professores e gestores possuem papéis diferenciados dentro da instituição graças aos conhecimentos e experiências por eles já vivenciados. A sociedade confere a eles responsabilidade e dever, permitindo-os avaliar os estudantes e utilizar da autoridade, que a função na instituição lhes confere, para exigir o cumprimento das regras e normas sociais. Ainda assim, tais poderes não lhes garantem o direito de agir de maneira injusta, desconsiderando direitos relativos à cidadania que são inerentes ao sujeito.

O referido autor ainda considera que falar de democracia na escola nos leva a reconhecer a diferença dos papéis sociais, nos convida a compreender os deveres e buscar aspectos em que todos os membros da comunidade escolar tem os mesmos direitos. Por exemplo, as consultas para eleição de representantes, sejam eles gestores, conselheiros, entre outros. Isto se dá no diálogo, na livre expressão de ideias e sentimentos, no tratamento respeitoso, na dignidade, e assim por diante. É assim que se constitui afinal, a igualdade de direitos que configura a cidadania.

No cenário educacional a democracia é elemento do discurso prático e legal, a dificuldade está no exercício de seus princípios, desenvolvendo efetivamente a condição cidadã dos sujeitos envolvidos com a escola.

Gracindo (2009), ao tratar elementos da democracia na escola, considera que “há um grande leque de significados e de experiências de participação na prática social da educação” (p.137). Exemplos de gestão escolar apontam para um processo de participação como colaboração de mão única, com adesão e obediência à direção da escola, onde as decisões não são tomadas coletivamente, os objetivos são previamente estabelecidos e a “participação” é altamente delimitada. Nesse sentido, duas condições básicas para uma efetiva participação se perdem:

(i) a possibilidade de o sujeito poder influenciar nas decisões da escola; (i) e a consequente corresponsabilidade com os acertos e desacertos do processo educativo. Com estes elementos, a participação adquire caráter democrático e torna-se propiciadora da ação comprometida dos sujeitos sociais. A participação requer, dessa forma, a posição de governantes, não de meros coadjuvantes. Ou seja, requer a descentralização do poder, muitas vezes concentrado nas mãos do gestor. A verdadeira participação só é possível num clima democrático, tornando-se condição para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra. (GRACINDO, 2009, p.137)

Assim, pensando nos princípios da democracia, podemos incluir a ideia de participação ativa, além dos ideais de liberdade, igualdade e justiça. Nesse sentido é

válido apresentar a seguir alguns elementos da participação e adiante as formas de governo brasileiro, para que, possamos então fazer algumas considerações sobre a inter-relação democracia, participação e evidentemente a cidadania.

2.4. Participação: discurso e prática

Da mesma forma que é complexo conceituar o termo democracia, é também complexo trabalhar o conceito participação. Podemos entender a participação sob a orientação democrática, que, como vimos, implica o envolvimento das pessoas nos processos decisórios, tendo em vista a construção e o exercício da autonomia em um contexto de relações e interdependências. E também podemos entender a participação de maneira representativa ou ‘de massa’, onde o sujeito participa, mas essa ação não influencia diretamente nos processos decisórios.

Nos interessa aqui pensar a participação e a autonomia. Para Barroso (2000), a autonomia não é um fim em si mesma, mas um processo, uma construção. Essa construção pressupõe participação consciente, envolvimento nos processos e ações coletivas. “Consoante a democracia e a cidadania, a participação compreende o envolvimento das pessoas na construção da realidade político-social, ou seja, sua intervenção nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a história da sociedade” (BORDENAVE, 1985, p.35).

Autores como Apple e Beane (1997), ao reforçarem a essencialidade da participação como meio de democratização da escola, avaliam como indispensáveis algumas condições, a saber: o livre fluxo de ideias para que as pessoas estejam sempre bem informadas, independentemente de sua popularidade; confiança na capacidade individual e coletiva das pessoas de resolver problemas; reflexão e análise crítica como práticas para avaliação de ideias, problemas e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros, com o bem comum, com a dignidade e os direitos dos indivíduos e com as minorias; compreensão de que a democracia não é tanto um ideal a ser buscado, como um conjunto valores a serem vividos e que devem regular nossa vida enquanto povo; e organização das instituições sociais voltadas à promoção e à ampliação do modo de vida democrática.

Bordignon e Gracindo (2004) consideram que muito se fala em participação e compromisso, sem definir claramente seu sentido.

Não raras vezes situa-se a participação como mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões da direção. Subserviência jamais será participação e nunca gerará compromisso. [...]. Portanto, participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém. (...) ela só é possível em clima democrático. (FERREIRA; AGUIAR et al, 2004, p. 170-171)

A constituição de espaços e mecanismos institucionalizados como expressão de condições favoráveis à participação, especificamente a partir dos movimentos pela redemocratização do país ocorridos na década de 1980, é muito relevante. Destacam-se, entre estes espaços e mecanismos, os conselhos, a escolha de dirigentes escolares (PARO, 2000) e as instâncias de deliberação coletiva sobre assuntos de interesse público, como fóruns, conferências e seminários abertos (STRECK; ADAMS, 2006).

Jacobi (1990) afirma que a participação deve ter por objetivo ampliar o contato direto entre cidadãos e instituições públicas, estas devem tender à valorização dos interesses e concepções político-sociais dos cidadãos. No Brasil, as décadas de 70 e 80 deram à participação popular, um caráter contestatário e de luta. Nessa época, a organização popular e a concentração de forças para o embate com o modelo vigente eram marcas da participação. Principalmente nos anos de 1980, a partir da reabertura política, assistiu-se ao maior envolvimento dos atores sociais na busca de legitimidade e da atenção do poder público, haja vista o surgimento de canais de participação e de recursos de controle que passavam a representar a ação organizada da sociedade civil sobre o Estado, no sentido da garantia dos direitos sociais.

Neste contexto, o conceito de participação popular, antes implicado mais profundamente com movimentos a favor da inclusão das parcelas marginalizadas nos processos políticos e sociais, passa a assumir um sentido mais alargado. Participar significa agir em favor do coletivo e por isso a dinâmica de organização social é orientada para a intervenção da população nas políticas sociais. Gohn (2004) refere-se à herança que acumulamos através de experiências participacionistas no campo democrático e da construção de regras claras de institucionalidade para operarmos os mecanismos democráticos de participação. Para a autora, a recuperação destes fatores é necessária para compreendermos as condições de participação, pois elas não são geradas

espontânea e harmoniosamente. Por esse entendimento, considera a participação cidadã uma categoria central de debate, cujo conceito

[...] está lastreado na universalização dos direitos, na ampliação do conceito de cidadania para além da dimensão jurídica e numa nova compreensão sobre o papel e o caráter do Estado, remetendo a definição das prioridades nas políticas públicas a partir de um debate público [...] A participação passa a ser concebida como intervenção social, periódica e planejada, ao longo de todo o circuito de formulação e implementação de uma política pública. (GOHN, 2004, p.58).

Nesse sentido, tratamos neste trabalho, a participação como princípio da cidadania, visto que aqui, esta é entendida como prática no usufruto dos deveres e na luta pelos direitos que estão atrelados à democracia. Envolver a comunidade escolar é premissa da participação. Contudo, Paro (1992) enfatiza que:

quando falamos em participação da comunidade, estamos preocupados com a participação na tomada de decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, entendida esta como partilha do poder. Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro comum de tomar a participação na execução como um fim em si, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (p.40)

Concernente àquilo que tratamos sobre cidadania e democracia, a participação deve ser significativa e valorativa para o sujeito. É nesse sentido que os processos históricos e as lutas travadas abriram espaço para a participação nas escolas. Contudo, Paro (2010) afirma que essas medidas democratizantes que foram criadas não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século.

Podemos afirmar que essa estrutura escolar está associada a uma série de elementos históricos da política nacional e global. Por isso, entendemos que é importante trabalhar alguns elementos relevantes no cenário da política nacional, viabilizando adiante aprofundar as discussões sobre a cidadania, a democracia e a participação nas escolas de educação básica.

2.5. O Estado brasileiro e os reflexos nas políticas educacionais

Historicamente muito se tem produzido sobre concepções de Estado, nos atemos aqui a apresentar a abordagem sobre a concepção de Estado pela qual optamos para, posteriormente, analisar a sua relação com a formação da cidadania nos ambientes educacionais. Mészáros (2011) reforça a ideia de compreensão dos processos históricos. Nossa tentativa aqui é referenciar aspectos historicamente construídos, que sinalizam momentos determinantes na formação para a cidadania. Buscamos elencar aspectos relevantes desse processo.

As circunstâncias históricas a serem modificadas foram e são, obviamente, sempre particulares. Mas, precisamente por serem parte de um processo contínuo de transformação (ou de resistência a ela), as teorias históricas genuínas, em contraste com relatos e crônicas anedóticos, devem tentar apreender a relação dialética complexa entre particularidade e universalidade. (MÉSZÁROS, 2011, p. 347).

Fala-se sobre Estado, governo, democracia, participação e sociedade nas definições das políticas públicas implantadas no sistema educacional. Contudo, algumas definições simplistas de termos muito abrangentes, conforme já verificado ao analisarmos os conceitos e definições de cidadania ocorrem.

Alves e Locco (2009) afirmam que o Estado é o poder político enquanto juridicamente regrado. Definição que se vincula diretamente ao poder e à ordem, sendo que, para o senso comum, o governo é sempre o grande responsável por tudo que ocorre no país. Nota-se a importância de esclarecer a diferenciação entre Estado e governo, afinal de contas um não tem o mesmo papel a cumprir que o outro.

Para se adotar uma compreensão sintética, compatível com os objetivos deste texto, apreciamos as definições de Höfling (2001) onde é possível considerar o Estado como “o conjunto de instituições permanentes – órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. (p. 32) E Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para ela mesma como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

A análise e avaliação de políticas implementadas por um governo é necessária. Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (HÖFLING, 2001). É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, um ciclo que se autoalimenta.

Nos atentamos aos conceitos que fundamentam o processo de formação para a cidadania, pois muito se vê a redução de Estado à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas, o que certamente é um equívoco. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões, que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada, segundo Höfling (2001).

A autora reforça que as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. Estado e governo não podem ser reduzidos aos elementos burocráticos na sociedade. A compreensão desses conceitos intensifica a visão de cidadão que o sujeito vai constituindo ao longo de sua trajetória, além de torná-lo mais crítico e reflexivo sobre a atual configuração da política nacional.

Há, portanto, uma inter-relação entre Estado, governo e políticas públicas quanto às perspectivas para a construção da cidadania que subjaz às configurações dos sistemas educacionais. Para compreender melhor essa inter-relação retomamos alguns momentos importantes da política brasileira, para elucidarmos aspectos que emergiram após a década de 90.

Hierarquicamente a Constituição Federal é a lei magna de um país. Sendo a atual, homologada em 1988, podemos considerá-la ainda jovem. Sua conjuntura desmonta uma série de elementos que vigoravam no período militar que se encerrava. Ela provocou a alteração de muitas políticas públicas, quanto à educação, a bandeira da gestão democrática. Novas medidas nos sistemas educacionais foram intensificadas na década de 1980, bem como de muitas outras instâncias regulamentadas pelo poder público.

Para nos situarmos no contexto político nacional, de acordo com Carvalho (2006), lembramos que em 1985 encerrava-se a Ditadura Militar. Tancredo Neves foi eleito presidente e nem chegou a tomar posse. José Sarney, seu vice, assumiu o cargo e cumpriu as expectativas de redemocratização do país. Durante o governo Sarney, especificamente em 1986, ocorreram eleições para formar a Assembleia Nacional

Constituinte, que promulgou a nova constituição em 5 de outubro de 1988. A Carta Magna determinava a realização de eleições diretas para presidente no ano seguinte.

Foi assim que, em 1989, aconteceram as primeiras eleições desde 1960, quando os cidadãos brasileiros, suscetíveis ao voto, escolheram seu presidente da república e Fernando Collor foi eleito. Carinhato (2008) considera que, durante o governo Collor, inicia-se no Brasil o período da governança neoliberal, intensificado com o governo de Fernando Henrique Cardoso que esteve no poder de janeiro de 1995 a dezembro de 2002.

Para o autor, esse modelo de governo almejava a reforma do Estado brasileiro. Abriu-se a economia nacional para o mercado internacional – as multinacionais, além de uma série de privatizações, responsáveis por acelerar o processo de terceirização da economia e precarização das relações de trabalho, aumentando o desemprego e diminuindo a renda dos assalariados. Essa seria uma descrição sucinta que nos permite visualizar como se constituiria o cenário nacional.

Os neoliberais, segundo Carinhato (2008), pregam uma política do Estado Mínimo, que objetiva reduzir as taxas e gastos do governo, assim como prestar menos serviços em políticas assistenciais, o que explica muitas das carências atuais nos setores como saúde, educação, moradia e serviços. É uma oposição veemente ao Estado do Bem-Estar Social que legitima a prestação de serviços ao cidadão, bem como o assistencialismo, que conseqüentemente, geram aumento de gastos para o Estado, mas que nesse modelo, busca beneficiar a cidadania.

[...] recorremos à concepção de Gramsci (1991) em que o Estado representa a expressão das relações sociais concretas marcadas pelo jogo de forças no qual os sujeitos têm papel decisivo na construção, transformação ou manutenção de dado contexto. Daí uma reflexão sobre as relações entre Estado e políticas curriculares mediadas por setores representativos da sociedade civil [...] (SILVA, 2006, p. 10)

Diante do exposto, evidencia-se que muito da carência da educação nacional decorre da política do Estado Mínimo, visto que nesse caso há tentativa de reduzir gastos, ainda que seja o Estado o representante das relações sociais concretas.

Pimenta (1998) considera que há um consenso de que será necessário reformar o Estado e que para tanto existem muitos caminhos possíveis, geralmente baseados em um dos três grandes dogmas institucionais da nossa época: o mercado, o Estado e a comunidade.

Nenhuma destas instituições pode enfrentar sozinha os desafios impostos para a reforma do Estado. Será necessária a articulação destas três instâncias, sem falácias (como aponta Claus Offe, 1998), pois o neoliberalismo, o estatismo e o comunitarismo, cada um isoladamente, não serão a solução para a construção de novos paradigmas sociais. O modelo neoliberal é tão falho quanto o socialismo burocrático. O mercado sozinho não garante prosperidade econômica e justiça social. O estatismo exagerado também privilegia o corporativismo e a ineficiência, assim como a sociedade civil organizada não pode dar unidade suficiente a uma nação para enfrentar os desafios da globalização e do avanço do capitalismo em nível mundial. (PIMENTA, p.174, 1998)

Essa crítica privilegia a defesa pela liberdade humana, onde deve haver meios para que os sujeitos possam exercê-la. Bobbio já dizia que “não importa tanto que o indivíduo seja livre ‘com relação ao Estado’, se depois não é livre ‘na sociedade’”. Não importa tanto que o indivíduo seja livre politicamente, se não o for socialmente. ” (2003, p.143). Daí a abrangência do neoliberalismo em território nacional nos leva a pensar sobre o processo de mercantilização dos espaços escolares. Somos, então, provocados a compreender a influência do capitalismo no campo educacional, além das formas de organização e concretização do trabalho. Incitados por essa busca, consideramos a afirmação de Lucena (2008),

A consolidação do capitalismo, acompanhada da instauração da maquinaria industrial, proporcionou a separação entre o saber e o fazer. O trabalho e seus desdobramentos passaram a coisificar os homens, visto que estes não mais se enxergam naquilo que produzem (p.16-17).

A escola, nos moldes do tradicionalismo, evidencia a separação entre o saber e o fazer, é nesse sentido que, no presente trabalho, buscamos a unidade entre teoria e prática, vislumbrando o ideal dentro da escola.

A alienação advém dessa coisificação que, para Marx, escraviza e desumaniza o sujeito. É a velha afirmação de que o homem troca o ser por ter, afirma Mézáros (2011).

O papel do homem como sujeito de sua própria história precisa ser resgatado. Cada autor, a seu modo, apresenta essa preocupação imperiosa, e que não menos distante está também entre nós brasileiros.

O desenvolvimento exacerbado do capital e, conseqüentemente, a supervalorização do consumo, desencadeiam as forças produtivas nos mecanismos educacionais, nas escolas e mercantilizam a educação. É o depósito do saber, que, na

prática, não explora a formação totalitária, a criticidade e a participação efetiva. Almejamos intensificar as discussões sobre a cidadania objetivando a formação de cidadãos ativos, conscientes e partícipes na sociedade. Cidadãos capazes de agir e participar ativamente das decisões sociais, capazes de usufruir de seus direitos, exercendo seus deveres conscientemente e mais que isso, buscando educação de qualidade para a sociedade.

Então ao pensarmos a condição do Brasil, em se tratando da educação, há muito da retórica neoliberal durante a década de 1990. O discurso reforça a preparação para o trabalho na educação escolar, define a escola como meio de transmissão de princípios doutrinários além de ver e ter nela o mercado para produtos da indústria cultural e da informática. Nessa condição o cidadão, portanto, alienado, é reduzido a mero consumidor, tornando-se desprovido de conteúdo político e democrático. As políticas e processos educativos são altamente meritocráticos e valorizam a lógica do capital, da individualidade e da competitividade. Essa estratégia neoliberal de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questiona seu caráter de direito, reduzindo-a a sua condição de propriedade segundo Gentili (1999).

O modelo de homem neoliberal, o “cidadão privatizado” precisa ser repensado. Urge a conceptualização de cidadania, fazendo emergir a revalorização do sujeito, e não apenas indivíduo que luta para ‘comprar’ propriedade, mercadoria, sendo a educação uma delas.

Essas afirmações nos permitem refletir sobre as perspectivas que estão sendo criadas para a escola pois “a educação não é um negócio, é criação, (...) não deve qualificar para o mercado, mas para a vida” (MÉSZÁROS, 2008, p.9). Fundamentalmente torna-se necessário “resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias” (Idem, 2008, p.9), discurso que parece maçante, mas que, na prática, ainda tem muito por conquistar, por usufruir.

Entendemos que assim devemos pensar a educação, sob a ótica dos discursos que muitas vezes vêm sendo implementada, mas que, no fazer pedagógico, no dia-a-dia, esvai-se em meio ao frenesi do capital, do mercado, do mundo do trabalho, da rotina incessante. Por isso a compreensão da educação como forma de superar os obstáculos da realidade, eliminando a exclusão educacional que não se dá apenas nas questões de acesso à escola, mas sim dentro dela, é urgente e necessária.

Mészáros (2008) é um defensor da ideia de educação sempre continuada, permanente, ou então, não é educação. O caminho descrito pelo autor é o da educação libertadora, esta sim teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa esses artifícios como ferramentas para transformar o mundo. É assim que ele considera a educação não como mera transferência de conhecimentos, mas sim como conscientização e vivência significativa, só por ela e através dela é possível vislumbrar a efetiva emancipação humana.

Várias pesquisas já realizadas, abordaram a educação no reino do capital, sendo ela mesma uma mercadoria, o que consequentemente evidencia a constante do neoliberalismo no campo pedagógico. Com a lógica de “colocar preço em tudo” sendo possível visualizar o ensino como mercadoria que tem preço, o ensino como produto, ou seja, a efetiva mercantilização da educação. É assim que Mészáros aponta o substancial enfraquecimento da educação, onde se aprende muito, mas compreende-se pouco, onde o sujeito torna-se “capaz de explicar, mas não de entender. A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo” (2008, p.17-18).

Sendo, portanto, o entendimento a fonte segura da desalienação, é, pois, uma chamada à vida, às descobertas, ao processo, reflexão-ação-reflexão, constituindo-se enquanto sujeitos, seres partícipes da sociedade. Para Carinhato (2008), tecnicamente sabe-se alguma coisa que é privilegiada pela escola, mas precisamos de mais, de construção social, de formação humanística e totalitária. Discurso que foi ganhando espaço ao longo do governo Lula, após 2003 e que, depois de 11 anos de luta, aponta resultados, mas ainda falta muito para que a conquista seja grandiosa.

Mattoso (in SADER, 2013) afirma que a economia mostrou um desempenho bastante positivo ao longo do governo do PT, mesmo em momentos de acentuada crise internacional, em grande parte devido ao uso de políticas inovadoras. A dinâmica social, capaz de ampliar a justiça e a coesão social e romper com uma das maiores vergonhas nacionais (a profunda desigualdade social) também permite identificar razões do sucesso.

O autor ainda complementa que o conjunto de programas e ações do Estado, tais como os de garantia de renda (seguridade social e Bolsa Família, por exemplo), de garantia de bens e serviços (saúde, água, luz, entre outros) e de regulação (como o salário-mínimo), mesmo que ainda demandando melhor articulação, conformou uma maior mobilização de recursos fiscais e uma nova política social, capazes de enfrentar a

pobreza e a desigualdade endêmicas e favorecer a ampla recuperação do mercado interno.

Ao longo desse processo de conformação de políticas desenvolvimentistas, com o combate à pobreza e o início do rompimento com nossa histórica desigualdade, reconheceu-se que dificilmente os avanços implementados seriam capazes de dar conta, por si mesmos, de todos os nossos problemas estruturais e de mais longo prazo. Também se reconheceu que essas políticas de desenvolvimento precisariam ser constantemente aperfeiçoadas para dar conta das constantes alterações da conjuntura econômica nacional e internacional e dos novos desafios colocados. Segundo Mattoso (SADER et al, 2013).

O reconhecimento dos avanços históricos realizados nesses dez anos na esfera social, como a redução da pobreza, a elevação do salário-mínimo e a democratização do consumo das famílias de classes mais baixas e do mercado de trabalho de nosso país, não podem ocultar que ainda temos um longo caminho pela frente no aprofundamento do processo de distribuição da renda e no enfrentamento dessas questões que até recentemente pareciam endêmicas e sem solução. (SADER et al, 2013, p.119)

Mesmo que as políticas educacionais ainda representem muito da concepção neoliberal e da mercantilização da educação, tendo em vista o momento histórico de sua elaboração, as mudanças, mesmo que de maneira cautelosa, estão ganhando forma, adaptando-se ao cenário.

Na busca pelo entendimento da formação para a cidadania, evidencia-se o caráter neoliberal que perpassa muitas instituições educacionais, sucumbindo o sujeito de sua própria formação e investindo na formação do consumidor no lugar do cidadão. A escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época. Urge, portanto, resgatar a perspectiva democrática e de justiça social como cerne da educação escolar. Torna-se emergente evidenciar a relação dialética em que todos somos educadores e educandos e almejamos a emancipação, a formação ‘de’ e ‘para’ a cidadania.

2.6. A conjuntura nacional e o deslocamento da ênfase na função da escola

A conjuntura do capitalismo produziu ao longo de sua consolidação um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego, segundo Gentili (in FRIGOTTO et al, 1998) promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX, para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o emprego.

Como vimos, ao longo dos tempos foram muitas as alterações sofridas nas políticas de cunho educacional no Brasil. A situação econômica esclarece a maior parte das alterações, por isso faz-se necessário abordar seu enfoque para compreender as prerrogativas legais que foram elaboradas concomitantemente às forças do desenvolvimento capitalista.

Gentili (in FRIGOTTO et al, 1998) afirma que a expansão dos sistemas escolares nacionais a partir da metade do século XIX foi produto da difusão do que ele chama de “promessa da escola como entidade integradora”. Isso porque os sistemas educacionais eram considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam pela democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração social. Esse caráter integrador foi reconhecido como uma das peculiaridades centrais das instituições escolares.

Simplificadamente, o caráter integrador atribuído às instituições escolares aproximava-se da trajetória sequencial das dimensões da cidadania tratadas por Marshall (1967), e que Gentili (in FRIGOTTO et al, 1998) considera como: a esfera civil, política, social e econômica. Cronologicamente a natureza integradora da escola na dimensão econômica foi a última a ser destacada. A crise capitalista dos anos 70 marca o início de uma desarticulação dessa proposta integradora em todos os seus sentidos.

O autor ainda considera que a ruptura da promessa integradora da escola começou a produzir-se de forma definida nos anos 80, momento de revalorização do papel econômico da educação, da proliferação de discursos que começaram a realçar a importância produtiva dos conhecimentos e ainda de uma crescente ênfase social nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização.

Desse modo, podemos considerar que frutificava a construção do Estado em torno da questão social, não na constituição de cidadãos. Nesse cenário a escola passou

a ter papel determinante na integração econômica da sociedade. Afinal de contas, ela forma o contingente da força de trabalho que se incorpora gradualmente ao mercado. Gentili (in FRIGOTTO et al, 1998) assevera que o processo de escolaridade passa a ser interpretado como elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias, além do incremento progressivo da riqueza social e da renda individual.

Em meio à superação daquilo que antes era tido como premissa da educação, o cenário se adaptou ao mercado se tornando plenamente envolvido na relação trabalho/ausência de trabalho. A natureza dos novos tempos econômicos, como sabemos, é essencialmente excludente. Assim mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, as políticas educacionais deveriam se orientar para garantir a transmissão de competências flexíveis capazes de habilitar o indivíduo a lutar pelos poucos empregos disponíveis nos exigentes mercados laborais. Gentili diz que:

Nesse marco de reestruturação neoliberal produziu-se a citada privatização da função econômica atribuída à escola, uma das dimensões centrais que definem a própria desintegração do direito à educação. Na era do fim dos empregos, só a competência empregatícia flexível do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais. E essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente. Uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus *clientes-alunos* disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe. (FRIGOTTO et al, 1998, p.89-90, grifo do autor)

Ao apresentar o contexto da escola em décadas passadas, podemos aprofundar o estudo das políticas educacionais, compreendendo suas prerrogativas neoliberais que veem no aluno: o cliente, nos resultados escolares: o lucro e assim sucessivamente.

Podemos afirmar que nesse contexto, muitas foram as transformações sofridas no conceito de cidadania. A formação do cidadão envolve uma série de valores, e a convivência cultural, muitas vezes, é determinante na formação do indivíduo. Como vimos os fatores históricos, culturais, políticos e econômicos são importantes e influenciam na formação cidadã. A configuração das políticas educacionais em muito assegura esse processo, contudo, reafirmamos nossa proposta de investigar se na prática, a formação para a cidadania se dá efetivamente nos espaços escolares.

O Brasil, inserido no contexto mundial, segue as tendências históricas e econômicas, sendo a globalização uma delas. Oliveira (2002) enfatiza que na década de 80, quando o capitalismo apresenta profundas e dinâmicas transformações, causadas pelas mudanças de sua forma de produção, divisão internacional do trabalho, economia mundanizada do mercado, novas tecnologias, rede de comunicação instantânea e pelo impacto do chamado fenômeno da globalização, motivou, entre outras coisas, um crescente quadro de interdependência das economias nacionais e a fragmentação do Estado-nação, no que tange à implementação autônoma de suas políticas e manutenção das bases de sua sustentação estratégica.

É também a partir dos anos 1990 que se apresentam as privatizações, no intuito claro de tornar o Estado mínimo, sem influenciar ou intervir na economia. Para o Estado sobraria a função de gerir a sociedade, não sendo a economia de sua competência. Isso acarreta mudanças significativas em diversas áreas da sociedade e provoca alterações nas formas de legislar sobre direitos como a saúde, a educação e outros, reforça Oliveira (2002).

Desse modo a educação, inserida no contexto da sociedade histórica, também recebe e reflete as influências dos movimentos históricos e sociais que ocorrem. A escola acompanha o fluxo dos acontecimentos e, muitas vezes, é moldada pelo momento histórico e político. Por isso, tentar entender a relação entre cidadania e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, e demais instrumentos normativos não é tarefa fácil. O que elas trazem implícito, que conceito de cidadania as perpassa e como a escola têm trabalhado essas questões, trataremos adiante, com o intuito de procurar indicações e caminhos que conduzam ao esclarecimento de questões inerentes às políticas educacionais e ao próprio processo educativo.

A Lei nº 9394/96 ilustra facilmente a questão levantada de que a escola acompanha o fluxo dos acontecimentos. Afinal, ela surge da necessidade de adaptar os rumos da educação à Constituição e também de seguir as orientações dadas pelo Banco Mundial no setor educacional. Para Frigotto (1998), as orientações do Banco Mundial baseiam-se, em parte, na visão de que os sistemas educacionais enfrentam hoje “uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos.” (p. 17). Significa dizer que os serviços cresceram em quantidade, e não em qualidade correspondente. Para tanto, os governos, responsáveis por gerirem a educação, não conseguiram garantir a qualidade estimada. Consequentemente, deveriam aplicar melhor os recursos públicos, formar melhor os

profissionais da educação, aproveitar melhor os espaços disponíveis – o que não se trata de uma ampliação de recursos, e sim de uma racionalização dos mesmos, pois já se tem o suficiente para a educação.

O autor ainda considera que, na perspectiva neoliberal, o fato de a política ter se inserido na esfera educacional através do reconhecimento de que a escola é um direito social, deve ser pública e estatal, prejudicou a qualidade da educação: “é feita a crítica às políticas públicas orientadas para uma ampliação e universalização dos direitos sociais da cidadania. ” (FRIGOTTO, 1998, p. 49). Trata-se, então, de trazer à tona os princípios competitivos e meritocráticos para a escola, e “de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. ” (Idem, p.19). Isso reduz a educação à condição de mercadoria, que pode ser negociada conforme a ordem de mercado, e “faz do indivíduo irresponsável e incompetente uma das causas mais evidentes da crise da escola. ” (Idem, p. 22).

Frente aos rumos que emergiam do cenário econômico, social e educacional mundial, na década de 1990, no Brasil desenvolviam-se as reformas educacionais, sendo uma delas o processo de definição e aprovação da atual LDB. O momento em que se iniciaram as discussões para elaboração da Lei 9394/96, até o momento de, efetivamente, ela ser promulgada, passaram-se nove anos. Durante esse período, ocorreram muitas discussões em torno da situação da educação brasileira, em torno da própria lei.

É válido observar que “a iniciativa [da reforma educacional] se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. ” (SAVIANI, 2004, p. 57). Foi uma experiência democrática experimentada pelo povo brasileiro iniciada num amplo processo de discussão, proposição e negociação que acompanhou a tramitação até o momento de aprovação da LDB a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país, do qual o Deputado Jorge Hage afirma ser “o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional”. (ZANETTI, 2005).

Muito daquilo que foi discutido e proposto passou a vigorar na lei, como já mencionado, o que não significa efetivamente implementado. Um bom exemplo é a prerrogativa que a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-

lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art.1). Sabemos que a diversidade econômica e social no Brasil ainda se depara com uma diferenciação substancial entre as classes. Isso acarreta agravamentos de desigualdade, mesmo que esteja previsto em lei que a formação comum será assegurada a todos. Diante da desigualdade presenciamos uma realidade onde o exercício da cidadania não é equânime.

Dessa forma pensar a relação da cidadania no cenário político, articulada com a democracia é tarefa complexa. Contudo, temos a escola como instituição social de maior referência para que esse processo efetivamente aconteça.

CIDADANIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Neste capítulo apresentamos as proposições da cidadania nos dispositivos legais da educação nacional para embasar os questionamentos que problematizam a pesquisa. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o discurso dos documentos oficiais, entender como a cidadania é (se é) abordada enquanto política social do Estado. Também propomos uma reflexão sobre o papel da escola e a formação do aluno, do cidadão. Apresentamos uma análise da legislação educacional destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere aos instrumentos que objetivam sistematizar os princípios contidos na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e nos demais dispositivos legais.

3.1. A cidadania na trajetória dos dispositivos legais ou legislação educacional

A etimologia latina da palavra educação, dicionarizada em português no século XVII, advém de *educatio*, sinônimo de ação, de criar ou de nutrir, cultura, cultivo, designa um ato ou um processo e um efeito. Precedente a essa conceituação ampla, tem-se educação no sentido de *educare*, que remete ao ato de amamentar, vinculado ao nutrir, energizar. Posteriormente, estudiosos afirmam que a palavra educação teria origem também na raiz *educere*, que pode ser traduzida como ato de conduzir, de levar adiante. Desse modo a significação da tendência pedagógica atual agrega significados advindos de raízes diferentes que compõem um todo complexo e abrangente.

Para Alves e Locco (2009) educação significa, ao mesmo tempo, o ato ou processo de educar ou educar-se e o conhecimento e desenvolvimento resultantes desse ato ou processo. Alguém que educa e alguém que é educado estão unidos pela palavra educação, sendo que é possível a uma pessoa educar a si mesma, ou seja, ser educador e educando de uma só vez. Sem dúvida alguma, a escola, lugar destinado ao ensino, é um espaço muito importante, quando falamos em educação. Entretanto, a escola não é o único espaço educativo existente, os saberes escolares não são os únicos ensinados e aprendidos, nem os professores e os alunos são os únicos que ensinam e aprendem. Eis

que educação é assim um termo complexo que exige compreensão espaço-temporal para ser trabalhado, não se tornando assíncrono.

Diante dos objetivos do presente estudo, faz-se, portanto, necessário, analisar as normatizações e regulamentações que conferem ao processo um desenvolvimento equânime. Lembrando, como já dito, que podemos nos referir à instrução ou processos de formação que ocorrem não apenas nos estabelecimentos de ensino, como também nos espaços culturais e sociais do sujeito. Daí a existência da legislação educacional que abrange atos e fatos jurídicos que tratam a educação como direito social do cidadão. Como afirmam Alves e Locco (2009), ela constitui-se como mecanismo que necessita ser apropriado pelos profissionais do meio educacional para tornar-se profícua, bem como por toda a sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96 estabelece que a educação é um processo de formação abrangente, inclui a formação para a cidadania e o trabalho é um princípio educativo. Essa formação cidadã agrega muitos princípios que foram ao longo dos tempos conquistados. Historicamente muitas mudanças foram necessárias até que a legislação atribuisse à educação um sentido mais completo. O que não significa de dizer que tudo aquilo que está normatizado está efetivamente implementado com êxito nas instituições educacionais. O processo histórico apresenta nuances de como a educação chegou a essa definição na lei mor da educação nacional.

O Brasil vivenciava o regime da ditadura militar desde 1964, que findou em 1985. Fazia-se, portanto, necessária uma nova Constituição, que viabilizasse o exercício da cidadania garantindo direitos e estabelecendo deveres. Esta foi promulgada em 5 de outubro de 1988 é considerada por críticos e historiadores a constituinte nacional mais democrática que já tivemos. Em vigor até a atualidade, ela reforça a importância do regime democrático, além de ampliar os artigos inerentes à educação. Pela primeira vez, entre outros assuntos, se falou sobre a gestão democrática da educação afirmam Alves e Locco (2009).

Anos após a Constituição de 1988, promulgou-se, em 1996, a lei 9.394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muito mais abrangente que as anteriores e tratando de todos os níveis da educação nacional. Nela, o artigo 9º atribui à União em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os Municípios, “estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”.

Diante no nosso objeto de estudo, cabe aqui ressaltar que diante de tal prerrogativa legal institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais que são mandatórias para todos os sistemas de ensino, tendo entre outras, a função de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Além disso, a emergência de atualização das políticas públicas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo é outra premissa segundo o parecer 07/2010. As diretrizes são aparato que objetivam auxiliar a implementação de medidas que tornem o currículo e as práticas pedagógicas escolares mais eficazes, não sendo instrumentos contraditórios à LDB e à Constituição Federal.

Introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a Educação Básica corresponde a um direito social e é um requisito fundamental para o pleno desenvolvimento da pessoa como indivíduo, cidadão e sujeito social. Ela inclui, portanto, três etapas que se sucedem: a Educação Infantil como primeira etapa, o Ensino Fundamental como núcleo central e o Ensino Médio como etapa final, motivo que nos motivou a trabalhar com esse nível de ensino.

Em 1998 foram aprovadas, pelo CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB nº 22/98; Res. CEB nº 1/99), para o Ensino Fundamental (Parecer CEB nº 04/98; Res. CEB nº 2/98) e para o Ensino Médio (Parecer CEB nº 15/98; Res. CEB nº 3/98). Passados mais de dez anos em vigor, tendo ciência que as Diretrizes se encontravam defasadas frente aos últimos atos legais e normativos promulgados, o processo de formulação das atuais DCNEB foi acordado em 2006.

Atualmente vigoram: para a Educação Infantil o Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução nº 5/09; para o Ensino Fundamental o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CEB nº 7/2010 e para o Ensino Médio, o qual será objeto desse estudo, o Parecer CNE/CEB nº 05/11 e a Resolução nº 2/12. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica são regidas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CEB nº 4/2010

As diretrizes da educação nacional e de seus currículos podem ser associadas à linha reguladora do traçado que aponta a direção a ser seguida, devendo, assim, ser mais duradouras. Elas são vistas ainda como nascidas do dissenso, como unificadas pelo diálogo, como não uniformes, como não correspondentes à expressão de toda uma verdade. Nesse sentido, podem e devem ser traduzidas em diferentes propostas curriculares e programas de ensino, não constituindo uma forma acabada de ser e de

pensar. Para tal precisam ser estudadas e compreendidas, não são instrumentos meramente burocráticos como muitos profissionais atuantes nas escolas as veem.

As diretrizes são, portanto, regras, normas e por assim serem são obrigatórias na educação pública nacional. Elas reúnem as determinações e definições consoantes à CF de 1988, à LDB nº 9394/96 e também o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Apresentam a visão geral do que se propõe para a educação no Brasil e servem para reflexão das equipes escolares. São subsídios para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas, evidenciadas no PPP.

Cabe, então, ao CNE, no que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sistematizar os princípios e diretrizes gerais constantes da LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e expressá-los por meio de diretrizes que venham a garantir a formação básica comum nacional; e, ainda, dispor sobre a organização curricular das diferentes etapas da Educação Básica (Parecer CBE nº 15/98).

No próprio Parecer CEB nº 15/98, afirma-se que as diretrizes não são imutáveis, pois no plano pedagógico, nada encerra – nem poderia encerrar – na verdade, tudo demanda sempre, atualização, flexibilização e adaptação. Tendo em mente todas as mudanças que vêm se tornando mais agudas, rápidas e amplas nos últimos anos, seja nas esferas cultural e social, seja nas esferas política e econômica, não há como aceitar que o panorama educacional se mantenha estático, sem responder às rápidas transformações que presenciamos e que nos atravessam. Pois, sempre há necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, ou seja, a dos papéis e das funções sociais em seu dinamismo como registrado no Parecer 7/2010.

Na história do Brasil os últimos tempos marcam grandes avanços de conquistas sociais e políticas do povo brasileiro. Paro (2007) afirma que o maior motivador que fez eclodir as questões relativas à cidadania foi, sem dúvida, o processo de redemocratização da sociedade brasileira que se deu após longo período de regime militar de 1964, no qual a cidadania e os direitos civis e políticos foram cerceados, cristalizando o distanciamento que separa o direito proclamado e a sua concretização, mesmo o Brasil tendo avançado em termos político-jurídicos dos ideais proclamados da democracia, conforme o que está prescrito no Artigo 5º da Constituição Federal no qual: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

A Constituição de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, na qual os direitos foram ampliados em todas as dimensões: civil, política, social e cultural, sofreu uma série de alterações com as emendas aprovadas ao longo desses 27 anos de vigência, mas ainda garante os direitos que dão ao cidadão possibilidades do pleno exercício da cidadania. Ela atende, segundo as considerações de Paro (2007), a totalidade do conceito de cidadania que não deve se limitar aos dizeres do documento, visto que a garantia da inviolabilidade dos direitos essenciais ainda apresenta fragilidades que precisam ser corrigidas e exigem a participação coletiva da sociedade.

Como fundamentos da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 1º aparecem a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. Constitui-se ainda que todo poder emana do povo. Diante de tal afirmativa nos perguntamos: a consciência desse poder vigora na sociedade brasileira? Os sujeitos são agentes de uma prática social cidadã que agrega ao cotidiano os fundamentos ora elencados? Uma reflexão profunda acerca desses fundamentos deve ser feita pela sociedade em geral, considerando o papel do povo na democracia, ou seja, a efetividade do ‘ser cidadão’.

Para Carvalho (2006), fundamentar-se na cidadania e não executar práticas que efetivem os direitos sociais, políticos e civis da população é ainda, contemporaneamente, manter o que Marshall (1967), assinalou como ponto crítico da educação popular – ela é definida como direito social mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez por alguma razão a educação popular foi introduzida, ela permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. “A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2006, p. 11). Eis que a educação é o caminho para a efetivação da cidadania em plenitude.

Tomamos então a educação como ponto de partida para a conscientização do povo sobre seu papel na sociedade. Logo, o artigo 205 da Constituição Federal em consonância com o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei número 9394/96, apresentam os fundamentos da educação – “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Evidencia-se que a Educação pressupõe a plenitude da pessoa humana, articulando a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Na escola de educação básica esse preparo para exercer a cidadania requer ver o sujeito mais do que como aluno, mas reconhecê-lo como ser pensante, ativo.

A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. Por seu lado, a lógica escolar parece invadir cada vez mais a sociedade, atingindo, principalmente, as crianças e jovens, reforçando ainda mais sua identidade como “alunos”, como se essa fosse sua condição natural. (DAYRELL, 2011, p. 1117)

Os fundamentos ora apresentados devem ser colocados em prática no âmbito de todas as instituições educacionais brasileiras. Para tanto a União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cumprindo o que reza a legislação, elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica tornando orgânica, sequencial e articulada a organização das etapas e modalidades da educação básica. A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define essas Diretrizes, assegurando em seu artigo 1º que:

[...] o direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010b).

Nota-se que CF, LDB e DCN se inter-relacionam garantido o pleno desenvolvimento do sujeito e sua preparação para o exercício da cidadania ao findar as etapas da educação básica. Dayrell (2011) afirma que “os projetos político-pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação” (p. 1116). O Parecer 7/2010 assegura:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, sócio emocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando

e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2010a)

Evidencia-se, portanto, a natureza da educação básica no país e o compromisso com a garantia do direito à cidadania nos documentos oficiais. Contudo, sabemos que a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares: “a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos” (BRASIL, 2010a, p.8). Direito que prima ser garantido e que merece especial atenção da sociedade.

A Resolução nº 4/2010 além de reforçar em seu artigo 1º as preconizações da Constituição Federal e da LDB, assevera em seu artigo 3º que as Diretrizes Curriculares referenciadas pelos objetivos constitucionais, fundamentam-se na cidadania, na dignidade da pessoa, pressupondo igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Garantindo no artigo 5º que

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. (BRASIL, 2010b)

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, de maneira contextualizada, o direito humano universal e social inalienável à educação. “O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente” (BRASIL, 2010a, p.10). Compreender e efetivar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, sugere considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária.

A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Como vimos, educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes,

conhecimentos e valores. A legislação remete à essa totalidade da educação, ela evidencia as premissas de construção de uma sociedade justa. E a escola? Como ela deve lidar com a efetividade desse processo de construção?

Sob a perspectiva de consolidação de plenitude de direitos, garantindo-se a formação do cidadão, a escola, frente às exigências da Educação Básica explicitadas nas Diretrizes precisa ser reinventada. Faz-se necessário priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. “A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento”. (BRASIL, 2010a, p.11)

Essa reinvenção se dá no cotidiano escolar presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas, ou seja, a dinâmica escolar precisa atender os princípios e fundamentos constitucionais, que são inteiramente contemplados nas demais legislações de cunho educacional, de maneira profícua. Essa adaptação precisa ir além do discurso e encontrar mecanismos para uma unidade teoria/prática eficiente e eficaz do prescrito e o vivido.

A aquisição plena dos direitos garantidos ao sujeito depende da possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição, no ECA, na legislação ordinária e nas demais disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. “Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos”. (BRASIL, 2010a, p.12)

Na escola o instrumento que viabiliza redesenhar o que é previamente planejado é o currículo. Os documentos oficiais supracitados, abordam de maneira similar suas potencialidades, sendo que no artigo 13 da resolução 4/2010 aparece:

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. (BRASIL, 2010b)

O parágrafo reforça o caráter assumido pelo currículo na legislação, configurando-se como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribui para a construção de identidades socioculturais dos alunos. Desse modo, no parágrafo 2º do referido artigo, reforça-se que a organização curricular deve garantir o entendimento do currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos educandos com aqueles acumulados historicamente e contribuindo para a construção da identidade pessoal.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (BRASIL, 2000, p.15)

Uma das estratégias para conclamar a sociedade e responsabilizar a todos, com equidade, para o cumprimento das premissas legais asseguradas para a educação foi a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), definido e aprovado a partir da Lei n.º 10.172/2001. Este Plano define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos dez anos subsequentes.

O atual PNE reelaborado em função de novo período, regido pela Lei nº 13.005 aprovado em 25 de junho de 2014, se constitui como uma ponte a diminuir a distância entre as teorias educacionais e as práticas que são efetivadas pelos sistemas de ensino no interior dos seus estabelecimentos. Também reforça o compromisso de formação para a cidadania em seu artigo 2º, incisos III e V respectivamente – “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”.

As estratégias advindas do PNE remetem a práticas educacionais democráticas, com a efetiva participação de toda comunidade escolar, fazendo valer as prerrogativas do exercício da cidadania, tomada de decisões e responsabilização da sociedade.

A ênfase da formação para cidadania, tratada nos documentos até aqui apresentados vislumbra resultados positivos na educação, numa realidade não muito

distante. Quando tratamos a história da cidadania no Brasil, evidenciamos o caminho de exclusão e desigualdades. Alguns números dos resultados das pesquisas realizadas pelo INEP, registram atualmente, alguns dos avanços que também já consideramos existentes. Entre eles os dados referentes à matrícula no relatório de 2013. Essas constatações reforçam a tendência de adequação na distribuição das matrículas da educação básica, por modalidades e etapas de ensino, o que já vem sendo observado desde 2007, refletindo o amadurecimento das ações e políticas públicas implementadas nos últimos anos.

O relatório aponta que houve um decréscimo observado no quantitativo de matrículas da educação básica, no valor de 1% e equivalente a 502.602 matrículas, decorrente, da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do ensino fundamental, com histórico de retenção e, conseqüentemente, altos índices de distorção idade-série (INEP, 2014, p.09).

Outro aspecto que tem impacto na distribuição e no contingente de alunos na educação básica é o comportamento dos indicadores de rendimento escolar. Para o INEP (2014), com mais alunos sendo aprovados e promovidos aos ciclos subsequentes, aumenta o número de habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização. O que os especialistas chamam de fluxo escolar.

O fluxo influi em dados que historicamente, já foram evidenciados, onde aponta que o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados, conseqüentemente, concluintes na idade correta. No entanto, a tendência atual mostra aumento no número de alunos que conseguem ultrapassar os anos iniciais do ensino fundamental, daí a queda na matrícula e a ampliação da demanda para os anos finais dessa etapa de ensino. Entretanto, para os anos finais, como a intensidade dessa dinâmica ainda não é a mesma observada nos anos iniciais, o aumento no número de concluintes do ensino fundamental se mostra discreto.

Segundo o INEP essa movimentação está levando a matrícula do ensino fundamental ao patamar equivalente ao da população na faixa etária de 6 a 14 anos que, segundo a “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2012, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), corresponde a 28.919.910 crianças”. Atualmente, essa matrícula é apenas “0,5% superior à população na faixa etária adequada a essa etapa de ensino. Este é um percentual bem menor que os 2% observados em 2002”, considerando, naquela época, “a população de 7 a 14 anos para

um ensino fundamental de 8 séries” (INEP, 2014, p.10). Este fato reflete um aumento do número de alunos com idade adequada para a série no ensino fundamental.

Sendo o aluno potencial do ensino médio aquele concluinte do ensino fundamental, o censo apresenta os seguintes dados:

Quanto ao ensino médio regular, mantido o raciocínio acima, a estimativa é que a situação de equilíbrio da matrícula esteja em torno de 10,4 milhões de alunos, que corresponde à população na faixa etária de 15 a 17 anos, contra os atuais 8,3 milhões de matriculados. (INEP, 2014, p. 13)

Assim, considera-se que a redução da população na faixa escolar significou mais recursos para o atendimento de crianças, jovens e adultos. O impacto dessa redução de matrículas e o aumento do valor aluno ano, todavia, ainda não são plenamente perceptíveis na ponta dos sistemas, ou seja, nas próprias unidades escolares.

O INEP ainda assegura que o maior destaque das políticas públicas implementadas está na redução das taxas de abandono das duas etapas da educação básica. “Registra-se uma diminuição de 74,2% na taxa de abandono do ensino fundamental, enquanto no ensino médio essa mesma taxa diminui 43,1%” (2014, p. 11).

O acesso e a permanência do aluno na escola são fatores determinantes na construção da cidadania. Isso se os mecanismos educacionais forem democráticos como prevê a legislação. Desse modo os dados indicam avanços daquilo que é previsto nos documentos oficiais e sinalizam melhorias nos resultados das políticas públicas. “É certo que muitos são indicadores ainda tímidos, mas que não podemos negar, já elucidam um caráter eficiente dos avanços da educação nacional” (INEP, 2014, p.12).

No contexto mais amplo das mudanças nas políticas brasileiras, merecem destaque aquelas relativas à Qualidade da Educação, anunciadas desde a Constituição de 1988, referendadas pela LDB e todo um arcabouço legal que institucionaliza um ciclo de reformas sem precedentes na história educacional do País. O MEC aponta o relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015 que referencia o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como objeto de gradativo aprimoramento e ampliação que abriu caminho para introduzir uma cultura de avaliação de larga escala, seguindo o exemplo dos países vinculados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para o MEC o monitoramento de resultados permitiu que fossem instituídos alguns mecanismos de avaliação do desempenho escolar. Ao criar um Índice de

Desenvolvimento da Educação (IDEB), em 2007, o Brasil passa a poder estabelecer metas, avaliar e comparar resultados. Tudo isso gerou forte impacto sobre os indicadores de resultados. São os mecanismos das políticas públicas educacionais ampliando as possibilidades de análise da real situação educacional brasileira.

Pesquisadores asseguram que os impactos mencionados, não confirmam que esse é o caminho, que as aferições realizadas pelos mecanismos de avaliação realmente evidenciam a realidade da escola brasileira. Há muito a se discutir sobre os instrumentos de aferição, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas sob essa perspectiva. O que podemos afirmar, sem sombra de dúvidas, é que ainda estão em processo de implantação os princípios e as finalidades definidos constitucional e legalmente para orientar os moldes da educação brasileira, cujos resultados ainda não são satisfatórios, até porque, como já dissemos, o texto da lei não se traduz por si só em elemento indutor de mudança. Ele requer esforço por parte de todos os responsáveis e participação ativa da sociedade.

Todo esse arcabouço de instrumentos e mecanismos, utilizados para aferir os resultados da educação nacional, são formas de verificar se os princípios e fins da educação estão ativos e garantem uma formação equânime totalitária a todas as crianças e jovens do país. Daí decorre aquilo que Dayrell elucida.

Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar torna-se parte dos problemas que ela se propôs a resolver. [...]. Podemos afirmar que a unidade escolar apresenta-se como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões. Institucionalmente, é ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. (2007, p. 1118)

Como já dissemos a escola se vê obrigada a reinventar sua prática, visto que há muito a ser feito e cumprido. Faz-se necessário retroalimentar o processo educacional na tentativa de amparar as escolas e de verdadeiramente poder cumprir-se aquilo que está previsto em lei, formar cidadãos ativos e participativos. Dayrell fala ainda da realidade escolar que “aparece medida, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social” (2007, p. 1119). O autor reforça a ideia de pensar o aluno enquanto sujeito uma vez que há uma tendência

à naturalização da categoria “aluno”, como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto. Ao contrário, porém, o “aluno” é uma construção histórica, construída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social, na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico (Sacristán, 2003). Assim, o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar. Acredito ser aqui, na forma como os jovens vêm se constituindo como alunos, que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, colocando em questão velhos modelos, com novas tensões e conflitos. (2007, p.1119)

As reflexões aqui apresentadas sobre o aluno e seu papel na escola se fazem necessárias para que, ao tomarmos as ideias centrais da legislação educacional possamos verificar se o prescrito tem sido vivenciado nas unidades escolares. Dayrell (2007) explica o caráter restritivo de tratamento ao aluno na formação da juventude. Então retomamos os documentos oficiais na tentativa de explorar novas reflexões.

No contexto das mudanças que ocorreram no País, temos outros marcos legais significativos. Grande destaque deve ser dado ao fortalecimento do financiamento da Educação Básica, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494/07), que contribuiu para aumentar significativamente o volume de recursos para este nível da escolaridade. Outra mudança importante foi a ampliação da escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), que se vê em processo de implantação gradativa até 2016.

Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar, segundo o relator do parecer 7/2010: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.

Elucidamos as palavras de Milton Santos - “cidadão é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus

direitos para poder reivindicá-los” (1997, p.133). – Para refletir sobre o porquê da não consolidação das premissas notadamente declaradas na legislação. Qual o fosso existente entre o prescrito e o vivido? Como vimos, a garantia da cidadania está efetivada nos documentos oficiais, resta agora, desenvolver mecanismos de exercício pleno nos ambientes escolares, que Dayrell (2007) já nos levou a refletir. Não podemos mais permanecer no ostracismo, encontrando a plenitude da cidadania apenas nos documentos e discursos, ela tem que se fazer presente nos procedimentos e metodologias pedagógicas, no trabalho e na prática escolar. Cidadania é ação, movimento, requer envolvimento contínuo da sociedade.

3.2. O contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Vimos que a principal reforma no ensino nos anos 1990 foi instaurada pela Lei nº 9.394/96, instituindo a nova LDB e com uma grande novidade: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Esse documento passou por um processo, em âmbito nacional (1995 e 1996), do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores de todo o Brasil.

Os PCN são diretrizes separadas por componentes curriculares elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular, a formação inicial e continuada dos professores, as discussões pedagógicas internas às escolas, consequentemente, a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Foram publicados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteados seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na LDB, definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ou seja, a educação básica.

Nesse sentido, os PCN servem como: “referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira” (BRASIL, 2006c, p. 8). Para a professora Neide Nogueira, coordenadora geral dos PCN, os parâmetros são um importante material de consulta e de discussão entre professores, que podem participar do desafio de buscar a melhoria do ensino, reformulando a proposta curricular da sua escola.

A CF de 1988 e a LDB defendem o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas organizado em torno do PPP da escola e do seu sistema de ensino obedecendo as normas previamente estabelecidas. O regime de colaboração, existente no Brasil entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios abrange as DCN, as normas de cada sistema de ensino, o PPP de cada instituição educacional e se consolidam no plano de trabalho docente. Nesse sentido precisamos ter claro que as DCN são obrigatórias, normativas e os PCN são subsídios, produzidos pelo MEC, a partir das DCN definidas pelo CNE. Tudo isso para que o docente tenha uma ampla gama de auxílio na construção efetiva do processo de ensino e aprendizagem. É assim que entendemos que a gestão curricular na educação pública se inicia com as DCN até chegar na definição do currículo na escola.

Vimos que o debate de uma educação de âmbito nacional, acompanhada das questões curriculares para a implementação de um currículo unificado para todo o território, sempre esteve presente na história da educação brasileira. As tentativas ao longo do tempo não puderam se concretizar por causa das políticas públicas relativas à educação: num dado momento, o Estado tinha a obrigatoriedade de fornecer a educação pública para os cidadãos, e em outro não. Essas oscilações do dever do Estado frente à educação geraram consequências para nossa educação que perduram até hoje. Os PCN só se concretizaram graças à redemocratização do país, quando se reabriu o debate em torno da questão da educação pública e das questões curriculares.

Os PCN são um subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração da sua proposta curricular. No ensino fundamental, seu diferencial está nos Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual. No ensino médio, eles estão assim divididos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química, Matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Política). Ou seja, os PCN trazem orientações para os componentes curriculares que formam a base nacional, no ensino fundamental mais

cinco temas transversais que permeiam todas disciplinas, e no ensino médio a divisão por eixos tecnológicos ajudam a escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania.

Ao dispor os conteúdos de forma interligada por área de conhecimento, os PCN criam os caminhos para atingir o objetivo de levar ao estudante conhecimentos capazes de torná-lo uma pessoa crítica, participativa e hábil para continuar aprendendo e se adaptando às constantes exigências do mundo globalizado.

As diretrizes curriculares nacionais, os PCN dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil, têm colocado a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Isso implica em uma mudança muito grande por parte da escola que, sem dúvida, tem que ser preparada para ela. Nesse sentido retomamos o objetivo desse trabalho, de refletir e analisar o atual cenário da educação nacional, investigando documentos que nos permitem apontar os avanços e retrocessos desse cenário.

Conhecer a história da educação nacional é importante para compreender as prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais que tratamos a seguir. Como vimos, as variações espaço-temporais aconteceram ao longo dos anos e são um convite à compreensão do discurso das DCN, de sua implementação e da unidade teoria/prática no ambiente educacional.

3.3. A cidadania nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB se baseiam no direito da pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para exercer a cidadania e à qualificação para o trabalho, como já vimos definido na Constituição Federal e na LDB. O artigo 1º dessas diretrizes reforça essa ideia na vivência e convivência em ambiente educativo, enfatizando a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade brasileira, o que, por vezes, exige a consciência cidadã para usufruto dos direitos e plenitude do desenvolvimento.

Ao longo de todo o texto da Resolução nº 4/2010, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, evidencia-se o compromisso de

embasar o processo pedagógico nos fundamentos da cidadania. O que nos leva a questionar no presente trabalho, a formação do cidadão ativo, questionador, sujeito que interage com o meio em que vive, que exerce em plenitude ações cidadãs, que nos espaços escolares vivencia aprendizagens significativas dimensionadas à sua totalidade enquanto sujeito, à plenitude humana.

Para enfatizar a abordagem quanto à cidadania nas diretrizes, apontamos algumas considerações relevantes do corpo do texto da própria resolução. No artigo 3º o “papel indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa” (BRASIL, 2010, p.01) evidencia, segundo Alves e Locco (2009), que as Diretrizes são indicativas, mandatórias, cabendo aos sistemas de ensino e às instituições educacionais planejar o trabalho com práticas pedagógicas fundamentadas na cidadania, com ações que corroborem a democracia, processos que possibilitem a reflexão crítica, consciente, fundamentada nos princípios sociais, constitucionais, na historicidade.

Entendemos que o projeto de nação constante no artigo 3º, abrange um ideal para o país, não uma determinação, que seria utópica. Para configurar esse ideal precisam ser levadas em consideração as normas da CF de 1988, a própria cidadania e princípios como a igualdade, a liberdade, a solidariedade, a sustentabilidade, o respeito, a justiça social, a diversidade, entre outros. Os responsáveis são então aqueles que estão diretamente ligados ao projeto nacional de educação, a saber: poder público, família, sociedade e escola.

A inter-relação dos artigos supracitados acontece na reflexão sobre trabalho e educação, onde Arroyo (1998) afirma incentivar a pedagogia e a todos nós a buscarmos uma visão articulada e densa da teoria do educativo, superando o praticismo dos receituários sobre como ensinar para entendermos melhor o que é educar. Essa reflexão nos leva a questionar: O profissional, atuante na educação básica, quanto a consciência e possibilidade, em meio às práticas diárias, tende a discutir sobre os caminhos de seu trabalho? A relação trabalho e educação está sendo pensada frente à complexidade contemporânea da sociedade? Buscamos na própria resolução indícios para responder as indagações levantadas.

Para a garantia do padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência na escola, com redução da evasão, retenção e distorção idade/ano/série o artigo 8º assevera resultar na qualidade social da educação, que é uma conquista

coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. O envolvimento coletivo é reforçado ao longo da resolução, que fundamentando-se na cidadania, objetiva disseminar a ideia de civilidade ativa, de cidadãos partícipes e conscientes.

Uma preocupação advém da reflexão de Dayrell (2007) ao lembrar que só a partir da década de 1990 com a expansão da educação, as escolas passam a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola. Antes disso a elitização da educação era marca do cenário nacional.

Ao mesmo tempo, ocorreu uma migração significativa dos alunos das camadas altas e médias para a rede particular de ensino, que experimentou uma expansão significativa na última década, uma nova face da elitização que consolidou o sistema público de ensino no Brasil como uma “escola para pobres”, reduzindo e muito o seu poder de pressão e o zelo pela qualidade. Nesse processo, o próprio sentido do ensino médio veio se transformando. (DAYRELL, 2007, p 1116)

As transformações do ensino médio se deram tanto pela caracterização quanto por torná-lo a última etapa da educação básica o que, para muitos, significava o fim do acesso à escolarização.

Rever a afirmação categórica a centralidade da escola de qualidade social pressupõe alguns requisitos elencados no artigo 9º, entre eles, o inciso IX, “realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente.” (BRASIL, 2010 p. 03). Dessa forma, ao pensar a função social da escola vale considerar o que afirma Canivez:

Se toda comunidade política é caracterizada pela coexistência de várias tradições, a escolaridade tem significado particular. A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (1991, p.33).

Assim há uma estreita articulação entre as relações de convivência social, instituídas pela escola e a cidadania. É no exercício da convivência entre os seres diferentes que se aprendem normas, sem as quais a sociedade não sobrevive. Por isso, queremos analisar, até que ponto essas normas são reforçadas e ressaltadas no contexto educativo, tornando profícua a experiência cidadã no ambiente escolar.

Algumas pesquisas já demonstraram que há uma grande preocupação com os resultados das avaliações externas escolares, assim como com os resultados dos próprios alunos em determinadas avaliações e esses resultados tornam-se foco do trabalho educativo, ao contrário de uma prática didaticamente cidadã, vemos uma política ainda castradora que trabalha como num campo de batalha treinando as crianças e adolescentes da educação básica, desenvolvendo um processo mecanizado, impossibilitando ou reduzindo ao máximo as atividades democráticas, interativas, diretamente associadas à prática.

Para Vieira (1998) isso se traduz no fato de a escola poder vir a ser chamada a orientar-se para a adequação das necessidades individuais ao meio, como ocorreu sob a égide do escolanovismo (“tendência liberal renovada progressista”).

Refletir sobre a configuração das DCNEB, que, se mal compreendidas, podem resultar em projetos pedagógicos baseados em princípios equivocados, pode-se objetivar meramente treinar os alunos para as avaliações externas de aferição de resultados, não colaborando significativamente na construção de saberes que tornem profícua a formação cidadã.

Nesse sentido, o § 1º do artigo 13 das DCNEB trata a difusão dos “valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento de ensino, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais” (BRASIL, 2010, p. 03).

A estreita articulação do ensino planejado pela escola e as vivências do aluno, constitui fator relevante na formação cidadã, na construção de uma vida escolar democrática e participante. Há a necessidade de reinvenção do trabalho educativo, e isso está indicado implicitamente na Resolução 4/2010 ao apontar que o processo de ensino e aprendizagem realizado se construa de maneira dinâmica, tornando proveitoso o espaço e o tempo que se vive na escola, determinando a estrutura da escola, como o autor menciona.

Ao abordar a formação básica comum e a parte diversificada, a resolução em seu artigo 14 diz:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 2010, p.03-04)

Desse modo a formação básica deve se pautar na vivência, naquilo que a sociedade oferece, nos costumes e interações com o meio e que se está ou encontra-se inserido. Desenvolver o pleno desenvolvimento da pessoa humana, como prevê a legislação é algo sumariamente complexo e abrangente, que requer aproximação do sujeito com o todo que o circunda e vai além de atividades escolares ditadas por materiais didáticos. Apresenta-se como instigantes e inovadoras, as premissas legais que atribuem esse propósito da educação, na prática a realidade muitas vezes é diferente por falta de uma série de recursos materiais, humanos, subsidiados ou não pelo poder público.

Podemos considerar também, que as formas diversas de exercício da cidadania, consequentemente a participação em ações sociais, movimentos sindicais e trabalhistas, o exercício do voto, a liberdade de ir e vir e se manifestar, entre outros, nos remetem às políticas sociais que nas últimas décadas, acompanharam as transformações ocorridas na organização política no Estado, desvinculando-o da obrigatoriedade de garantir a inserção social. Castel (1995) afirma que a questão social é um desafio para a sociedade, isso porque é através dela que a sociedade “experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura” (p. 18).

Desse modo, as DCNEB consideram que os valores sociais, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, relacionam-se com o bem comum e com a ordem democrática. Estes são conceitos que requerem a atenção da comunidade escolar para efeito de organização curricular, cuja discussão tem como alvo e motivação a temática da construção de identidades sociais e culturais. A problematização sobre essa temática contribui para que se possa compreender, coletivamente, que educação cidadã consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a

construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade. (BRASIL, 2010a, p. 20)

A consolidação das premissas legais, resultantes de um trabalho coletivo das equipes escolares, será conquistada quando a escola desempenhar com afinco sua função social. Vieira (1998) considera que as funções políticas e sociais da escola são atravessadas pelos interesses das classes sociais, o que torna necessário situar a contribuição de tendências em diferentes concepções do papel da escola e, consequentemente, de sua função política e social na construção da cidadania.

3.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, avanços e silenciamentos para a construção da cidadania

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – encontramos considerações pertinentes sobre a noção de cidadania. Afinal, é comum ouvir ou ler algo como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material. Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana, esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.

O Ensino Médio tem ocupado lugar de destaque nas discussões e pesquisas sobre a educação nos últimos tempos. Como vimos, o processo histórico que origina as determinações legais é permeado por circunstâncias distintas que imprimem características relevantes para cada etapa da educação básica.

Tendo em vista a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder

de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2011, p. 1)

A realidade vivenciada pelo ensino tradicional, ao longo de décadas, tornou o ensino regular no Brasil pautado nos saberes do professor, onde o aluno não era provocado a questionar, a apresentar argumentos relacionados ao estudo em foco. Este mesmo aluno sempre respondeu perguntas que não foram formuladas por ele, e esse caminho que consolidou-se no cenário nacional, deixou marcas bastante profundas que ainda hoje encontram-se arraigadas nas escolas de educação básica.

O desafio do Ensino Médio é romper com uma série de paradigmas, expandindo sua oferta e garantindo qualidade assim como acompanhar o desenvolvimento e demandas sociais sobretudo da população jovem em vista da reconfiguração da sociedade. A construção da cidadania deve, nessa etapa da educação, ser enfatizada e as experiências escolares devem possibilitar a vivência de ações significativas, que sejam contextualizadas à realidade dos alunos.

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais se deu 13 anos depois, sendo em 1998 sua primeira promulgação, com atualização em 2011. O longo tempo assinala as inúmeras divergências que estavam explicitadas no documento. Com revisão e reestruturação temos então a Resolução 2/2012 que define as DCNEM. Um grande marco desse documento é que a tradição do ensino médio com base na memorização de conceitos, que às vezes nada explicavam a rigor, sendo meras repetições, abrangendo a tradição curricular fragmentada, hierarquizada, onde as disciplinas não conversam entre si, agora cede espaço à problematização sobre o trabalho na base comum, ou seja, a ideia central das atuais DCNEM toma o trabalho como princípio educativo, considera a pesquisa como princípio pedagógico e integra as diversas áreas de conhecimento, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura como elementos de diálogo com as disciplinas.

A integração destas com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fica garantida no artigo 2º da referida resolução. Para tanto, considera-se todas as prerrogativas dos dispositivos legais anteriores. “O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”, segundo o artigo 3º da referida resolução. Como direito social ele tem entre suas finalidades a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para

continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”, que constam no inciso II do artigo 4º.

Para a concretude das premissas do Ensino Médio, faz-se, portanto, necessário, um trabalho pedagógico rico de saberes que condicionem o aluno para o ingresso no mundo do trabalho, consciente e ativo no seu papel de cidadão. Esse preparo demanda ações concretas, atividades planejadas coletivamente, colocando o educando como protagonista do processo educativo, ciente de seus deveres e direitos, além de envolvido com afinco nas atividades planejadas no espaço educativo e fora dele.

Evidencia-se que a construção dos saberes no Ensino Médio, como em toda Educação Básica, deve se basear na gestão democrática do estabelecimento de ensino, na formação do sujeito partícipe, no envolvimento coletivo para alcançar resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são dimensões que subsidiam o desenvolvimento curricular do Ensino Médio. Cada uma dessas dimensões é detalhada na resolução, tornando clara a definição de currículo explicitada no artigo 6º:

O currículo é conceituado como proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas. (BRASIL, 2012)

A conceituação de currículo elucidada nas DCNEM faz lembrar José Pacheco ao falar da Escola da Ponte, ele afirma que:

Tão importante quanto aprender conteúdos, é aprender a pensar. E a pensar sobre o pensar. As escolas que não estiverem conscientes dessa necessidade incorrem num erro de omissão, cujas consequências Ramalho Ortigão descreveu do seguinte modo: *“Aprende-se de tudo menos a descobrir, a pensar, a sentir conscientemente, analisando, criticando. Tem-se uma educação por via da qual se pode chegar a ser deputado, mas nunca um homem”*. (PACHECO, s.d. Grifo do autor).

O currículo é, desse modo, provocativo, é instigante e remete à prática da escola, não é algo estanque, estável que previamente se determina. Ele se constrói no dia a dia, na participação ativa dos envolvidos no processo educativo e ele deve abranger a lógica da formação cidadã para tornar-se eficiente e eficaz. Uma proposta curricular que leve o

aluno a aprender a pensar, e a pensar sobre o pensar, está pautada nas prerrogativas legais das políticas públicas educacionais nacionais.

Apple (2006) argumenta que as escolas não só “produzem” pessoas, mas também o conhecimento, ampliando e dando legitimidade a certos tipos de recursos relacionados a formas econômicas desiguais. Para entender isso, ele diz que devemos pensar sobre os tipos de conhecimentos que as escolas consideram os mais importantes, o qual define como conhecimento técnico. O nosso sistema econômico está organizado de modo a criar certa quantidade de empregos. Oferecer trabalho útil aos desempregados exigiria baixar a taxa aceitável de retorno financeiro das empresas ou corporações, exigindo mudanças nos “mecanismos de mercado”. Podemos pensar nesse modelo, voltado primeiramente ao lucro e secundariamente à distribuição de recursos e de empregos.

Analogamente podemos relacionar o conhecimento com a economia, onde uma economia corporativa não requer o conhecimento de alto status para a população em geral, admitindo baixos níveis de desempenho aos alunos que pertencem à “minoría”, pois isso terá menos consequência para a economia e geração de conhecimento propriamente dito. Mais uma vez a produção de uma “mercadoria” de conhecimento de alto status recebe maior preocupação do que a distribuição da mesma. Até não interferirem na produção do conhecimento técnico, as preocupações com a sua distribuição serão toleradas (Apple, 2006).

Para a composição da organização curricular no ensino médio, as DCNEM apresentam a base nacional comum e a parte diversificada que, como reza a legislação, não devem constituir blocos distintos, mas compor o todo integrado, considerando as necessidades e características locais, regionais e a formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas são as áreas de conhecimento que compõem o currículo do ensino médio. Dentro das grandes áreas, encontramos cada componente curricular, considerando também as especificidades locais. Para a organização do que será ofertado, os estabelecimentos precisam garantir a oferta mínima de 2.400 horas, tendo referência na carga horária anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar, como prevê o inciso II do artigo 14 das DCNEM.

Os elementos que tratam especificamente da organização do ensino médio na resolução, não evidenciam concepções de cidadania. Isso implica dizer que os

silenciamentos, ora apresentados também são importantes fontes de análise. Não evidenciar não significa suprimir e esta talvez, seja a dificuldade encontrada pelas instituições educacionais: compreender os silenciamentos das políticas públicas educacionais. Ainda assim, as DCNEM enfatizam diferenciações para o ensino técnico que necessitam ser consideradas pelas escolas.

Quando inclui a preparação básica para o trabalho, o ensino médio poderá ser organizado cumprindo carga horária distinta da regular, sendo 3.200 horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2.400 horas na EJA integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 horas de educação geral e 1.400 horas na EJA integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 horas de educação geral, como consta nas alíneas do inciso VI do artigo 14 das DCNEM.

Nota-se que a flexibilização das possibilidades para a oferta do Ensino Médio está plenamente associada à formação cidadã, podendo o mesmo integrar-se à preparação para o trabalho, ou até mesmo considerar as aprendizagens já consolidadas por aqueles que estiveram distantes das escolas por e frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Para Dayrell os ajustes necessários ainda estão por vir no tratamento ao jovem, estudante do ensino médio:

É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um “vir a ser”, projetada para o futuro, ou o jovem identificado com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo. Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma “classe perigosa”. Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. (2007, p. 1117)

Quanto ao Projeto Político e Pedagógico, as Diretrizes enfatizam o reconhecimento dos sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. Para tal valorização, a atualização do documento deve acontecer periodicamente, realizada enquanto processo de debate, discussões, com a participação de toda a comunidade escolar. Dayrell (2007) considera que os PPP, em sua maioria, ainda não atendem aos desafios que estão postos para o ensino médio, bem como para os jovens dessa etapa da educação básica.

Para a construção do ensino pautado nos princípios da cidadania e objetivando o alcance e execução de todos eles no processo educacional, desde o PPP até as práticas educativas da escola, todos devem se envolver plenamente na construção de saberes, na construção de espaço verdadeiramente democrático, que não se limita à mera transmissão de conteúdos, ou seja, que não executa a “educação bancária” de Paulo Freire, mas que desempenha, com autonomia, o ensino que provoca o aluno a pensar, e que possibilita a aprendizagem mediada, significativa e baseada no real, na vivência e nos saberes dos próprios alunos.

O cotidiano escolar torna-se um espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diferentes grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. (DAYRELL, 2007, 1120)

O ensino médio é, portanto, rico de potencialidades construtoras de seres humanos íntegros, partícipes, conscientes, enfim, pensantes. Compreender o trabalho como princípio educativo considerando as dimensões ontológica e histórica nos permite entender essa dinâmica do ensino médio. Na dimensão ontológica tem-se que é por meio do trabalho que o ser humano, em relação com a natureza, produz conhecimento. Esse conhecimento faz com que as condições da natureza sejam alteradas, e, ao alterar a natureza, altera a própria vida humana. Na dimensão histórica o trabalho experimenta diversas formas, como por exemplo o trabalho primitivo, o servil, o escravo até o trabalho assalariado que está sobre a égide do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, as DCNEM nos levam a pensar sobre o trabalho enquanto conceito, o trabalho como direito de todos, mas também como dever de todos, ou seja, o trabalho na construção da cidadania.

As diretrizes sinalizam provocações para a formação desse sujeito, do cidadão. Nessa investigação, buscamos dados que evidenciem a real situação da escola pública brasileira, por considerarmos que as DCNEM não se materializam no papel, elas precisam articular-se à prática cotidiana das escolas no território brasileiro. Entendemos que ao se falar de DCN temos um texto de formação, que precisa ser compreendido por todos os sujeitos das escolas, não apenas um texto de lei, é um texto para se pensar sobre a unidade teoria e prática.

Ao apresentar o cenário da educação nacional, buscamos compreender o caráter de cidadão que se quer formar, previsto na legislação. Detectamos que o discurso oficial propõe a experiência vivenciada pelo próprio aluno. Diante dos desígnios da legislação também propusemos uma reflexão acerca da real configuração da escola de educação básica que, somente a partir da década de 1990, passou a ‘aceitar’ na escola todos os indivíduos da sociedade. Esse marco é grandioso no aspecto das conquistas das classes, mas ainda assim assinala o despreparo da própria escola de educação básica para lidar com a heterogeneidade de maneira equânime, eficiente e eficaz. Ainda há muito a ser feito. Mas aqui nos propomos a analisar onde estamos? Quais caminhos ainda precisamos percorrer?

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA

Neste último capítulo, traçamos o percurso da investigação, apresentamos os dados coletados ao longo da pesquisa, além de dialogarmos com o quadro teórico utilizado como referencial do trabalho. Identificar a relevância da cidadania nos documentos oficiais permitiu mensurar alguns pontos que adotamos como categorias da investigação. Assim apresentamos aspectos sobre a pesquisa qualitativa, o universo e o objeto de estudo, a análise dos dados coletados, tomando principalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como referência. Nesse contexto, importa analisar como a escola trabalha a formação “da” e “para” a cidadania na educação básica, especificamente no ensino médio, com elementos evidenciados em seus documentos internos e utilizados como fonte de coleta de dados.

No PPP verificamos se existe ou não clareza da proposta pedagógica da escola expressa no documento. Nos planos de curso docente buscamos indícios da sistematização da ampla gama de auxílio para elaboração dessa proposta, que tem-se nas DCN, nas normas do sistema de ensino, no próprio PPP e ainda nos PCN. A partir dessa investigação trazemos elementos que configuram a construção da cidadania na escola pesquisada, de modo a esclarecer se as DCNEM estão e são documentos transpostos para a prática no cotidiano escolar ou se estão silenciadas na vivência da escola, na prática pedagógica dos sujeitos.

4.1 Considerações sobre a pesquisa realizada

O trabalho toma como metodologia a abordagem qualitativa, visto que o propósito do estudo é compreender a relação entre a escola de educação básica e a construção da cidadania. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa metodologia permite agrupar diversas estratégias de investigação e possibilita dentre outros aspectos, compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Nesse sentido nos permite estudar o significado da cidadania no ambiente escolar, analisando suas concepções através de documentos oficiais e compreendendo a unidade teoria/prática no processo educativo com os documentos de planejamento pedagógico da própria escola.

A coleta de dados, por meio de documentos oficiais, está intimamente relacionada ao interesse, ao processo, não simplesmente aos resultados e produtos da pesquisa, como disseram Bogdan e Biklen (1994). Dessa forma ao apreender o discurso dos documentos, a análise acontece qualitativamente abrangendo a dinâmica do processo investigativo e dialogando com o quadro teórico, ora apresentado.

Quanto aos documentos selecionados para análise, elegemos o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, por ser a referência da proposta pedagógica desenvolvida e também por trazer, no seu escopo, as concepções necessárias para os sujeitos, sobre a inserção social da escola na sociedade e na realidade local e regional. Buscamos ainda os Planos de Curso dos professores do ensino médio para identificar a coerência dos documentos escolares, com os discursos dos dispositivos legais que constam no próprio PPP, enfatizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que são mandatórias para a rede pública de ensino.

Tomamos o ensino médio como foco da investigação, por se tratar da última etapa da educação básica e também, por considerar que as premissas elencadas nos documentos oficiais para o ensino fundamental já tenham sido consolidadas, possibilitando a formação para o trabalho, a cidadania, na construção plena do sujeito que chega a esse nível de ensino. Tem-se ainda que no ensino médio a pesquisa é adotada como princípio pedagógico e ocorre também a problematização sobre o trabalho que nas DCNEM é tomado como princípio educativo. Essas duas vertentes possibilitam a integração das diversas áreas de conhecimento e consideram o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como elementos de diálogo com os componentes curriculares construindo efetiva e significativamente o conhecimento.

Para desenvolver a pesquisa documental, precisamos ter claramente a concepção de documentos, que segundo Bravo (1991), são todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. “Nesse sentido é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto” (p.32).

Uma justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Para Nascimento (2009), a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. O autor ainda considera que para analisar documentos é preciso realizar

um tratamento documental pelo seu conteúdo, assunto ou teor textual, ou pela sua forma, apreciação estrutural e temática na organização da informação, pois cada tipo de documento tem uma forma própria. A partir da análise da sua estrutura é que se identificam conceitos expostos no documento. No presente trabalho, temos os documentos oficiais, bem como os documentos da própria instituição pesquisada isso nos permitirá analisar diferentes estruturas documentais.

Oliveira (2007) afirma que a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Por isso ele reforça que é primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. “O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento” (OLIVEIRA, 2007, p.48). Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma de organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Tal etapa é tão mais importante, que não se poderia prescindir dela, durante a análise que se seguirá.

Diante do exposto, evidencia-se que a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor teórico e muita dedicação. Exige, pois, sistematização e coerência do esquema escolhido como afirmam Ludke e André (1986). Objetivamos apresentar a seguir as evidências dos dados coletados, bem como as análises realizadas.

4.2. Conhecendo a escola pesquisada – Caracterização do universo do estudo

Nossa investigação aconteceu numa instituição educacional da rede pública estadual de ensino da cidade de Astorga – PR. O município, com 25.862 habitantes, possui bons índices de qualidade de vida, comprovado pelo seu IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – entre outros indicativos socioeconômicos (IPARDES, 2015).

Oferta a Educação Básica em 23 instituições de educação, dividem-se em: 15 instituições que oferecem a Educação Infantil, assim distribuídas: 6 (seis) escolas municipais, 7 (sete) centros de educação infantil e 2 (duas) escolas particulares. O Ensino Fundamental fase I é ofertado por 10 (dez) instituições, sendo 8 (oito) escolas municipais 1 (uma) particular e uma Estadual na modalidade Especial (APAE). A fase II do Ensino Fundamental é proporcionada por 6 (seis) instituições educacionais, sendo 5 (cinco) Estaduais e 1 (uma) particular. (PME, 2015, p. 17)

O Ensino Médio é ofertado em 3 (três) escolas do município, sendo 2 (duas) delas da esfera estadual e uma da esfera particular, assim uma dessas escolas da rede estadual foi escolhida para a pesquisa, por estar situada na zona urbana e ser a maior escola do município. É uma instituição de renome para o município, por atender a maioria dos jovens da cidade e dos distritos circunscritos.

Segundo o PPP, a existência de variações regionais influencia no desenvolvimento de atividades pedagógicas, a saber:

Por se tratar de um município relativamente pequeno, com características típicas de cidade do interior, tendo sua economia fundamentada na agricultura os alunos matriculados neste estabelecimento de ensino, não apresentam traços sérios de violência e/ou marginalização. Pela mesma razão, a comunidade escolar, encontra dificuldade em expandir o seu universo cultural (teatros, cinemas, museus, etc.), sendo a escola importante fonte de uma aproximação relativa deste tipo de cultura. (PPP, 2014, p.25)

O documento expõe uma visão de violência e marginalização atreladas aos fatores sócio econômicos da cidade, além disso, o papel da escola também se configura como difusor da cultura, daí buscamos mais respostas nos documentos elencados para verificar como a instituição escolar promove o trabalho pedagógico voltado à cidadania. Outro aspecto relevante é que a própria instituição se coloca como disseminadora da cultura, cabe a nós buscar indícios nos documentos, sobre as atividades que promovem o acesso da comunidade a esses elementos culturais através da prática pedagógica da escola, facilitando o acesso e a participação da comunidade escolar.

“A comunidade atendida é bem diversificada, tanto no que diz respeito a cultura e costumes quanto ao nível econômico. Grande parte é formada por filhos de agricultores e trabalhadores, tanto da zona urbana quanto rural” (PPP, 2014, p.25). O Plano Municipal de Educação, caracteriza a cidade como “típica do interior” por não apresentar “traços sérios” de violência e marginalização. O PPP caracteriza os estudantes como grupo

diversificado e considera as disparidades econômicas locais entre agricultores e trabalhadores. Ambas as afirmações são abrangentes e genéricas e os documentos não fazem outras abordagens sobre tais considerações.

O trabalho pedagógico da escola “atende às exigências da Legislação, primando por um trabalho com vistas à qualidade e igualdade de garantia de acesso à educação, considerando os índices nacionais de avaliação e o combate intensivo a evasão e reprovação escolar” (PPP, 2014, p.26). Elemento determinante dos documentos oficiais ora apresentados, contudo o próprio PPP não apresenta as estratégias ou mecanismos que evidenciam o “combate intensivo” a evasão e reprovação e não define o conceito de qualidade que a escola desenvolve tanto com servidores e docentes, como com a própria comunidade.

Tomando as DCNEM como pano de fundo para análise dos documentos elencados para a pesquisa, buscamos verificar se a compreensão da educação básica possui a denotação da universalização, que é a garantia da educação para todos, além da constituição como alicerce para a cidadania, subsidiada pelas dimensões do ensinar e do cuidar expressas nas próprias diretrizes. Esses elementos configuram o cenário da centralidade no aluno frente ao processo de ensino e aprendizagem da instituição. Nesse sentido pretendemos verificar através dos documentos, se há a otimização do tempo e do espaço escolar, em vista de uma educação de qualidade que toma a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo.

Entendemos que a escola pesquisada possui características relevantes para a verificação da relação entre a escola de educação básica e a construção da cidadania, como concebe as DCNEM. Resta, com a análise documental, responder aos questionamentos que impulsionaram essa pesquisa.

De acordo com Pacheco (2011) o ensino médio da Educação Básica, como se sabe, tem a função dupla que é a formação geral, propedêutica, de continuidade nos estudos e a formação profissional, ou seja, de preparação do jovem para o mercado do trabalho. Por isso tem recebido grande atenção por parte do Ministério da Educação, que articulado com a sociedade, vem realizando um grande esforço no sentido de melhorar sua qualidade, face aos desafios postos para um mundo em mudanças.

A escola oferece o “Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Ensino Profissional na modalidade subsequente, que em 2015 não está em funcionamento e o CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras – Espanhol)”, (PPP, 2014, p.25). Atualmente possui um quadro de 76 professores, sendo 63 deles atuantes tanto no

ensino fundamental quanto no ensino médio, outros 13 atuantes apenas no ensino fundamental, conta ainda com 35 servidores técnicos administrativos. Nesse ano de 2015, a escola possui 350 alunos matriculados no ensino fundamental, 899 alunos regularmente matriculados no ensino médio, totalizando 1249 discentes.

Com a análise do PPP da escola, constata-se que desde o início de suas atividades, a instituição conta com o desenvolvimento de projetos, com temáticas diferentes. “Muitos foram implantados nos primeiros anos de trabalho da escola, alguns tiveram sua execução suspensa pelo encerramento do período de vigência não sendo renovados, outros por alterações da gestão das políticas públicas” (PPP, 2014, p. 10). Uma consideração importante é que o tema cidadania é trabalhado nesses projetos, a interrupção mencionada, interfere no trabalho gerando descontinuidade e não linearidade no desenvolvimento das atividades para a formação cidadã.

Ou seja, muito do que a escola se propõe a desenvolver, com o tempo, é suprimido da sua prática, sem que haja readequação e flexibilização para que esses projetos, que envolvem os temas transversais dos PCN, voltem a acontecer. “Ainda hoje alguns projetos acontecem, mas não possuem a mesma a efetividade de antes, porque muitos deles não tem continuidade nos anos posteriores” (PPP, 2014, p.11). Especificamente, quanto ao ensino médio não constam no PPP projetos que articulem a pesquisa e o trabalho em vigor nesse ano de 2015.

Atualmente ainda são “desenvolvidas algumas atividades com base em projetos que visam integrar a comunidade intra e extraescolar ao processo educativo” (p. 20). De acordo com o PPP “a escola tende a priorizar o contato com a família e a comunidade em geral, e para ela este é o modo de articular ações promotoras da cidadania” (PPP, 2014, p. 21). A escola é uma importante fonte de aproximação relativa do universo cultural, que falta na cidade, com a promoção e o fomento à participação, desse modo, “propor feira cultural, festas comemorativas e olimpíadas escolares é permitir que escola e comunidade se integrem além de colocar os alunos como protagonistas do processo educacional” (PPP, 2014, p.17).

Ou seja, as festas juninas, eventos de fim de ano, a feira cultural e as olimpíadas escolares compõem o arcabouço de eventos que a escola define como disseminadores da cultura e como promotores do protagonismo dos estudantes. Essa afirmação decorre do fato que o próprio PPP já trouxe que é a descontinuidade dos demais projetos que acontecem, projetos estes que não foram listados no documento.

O artigo 16 da resolução nº 02 que define as DCNEM preconiza:

O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

- I – atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;
 - II – problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;
 - III – a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização; [...]
- (BRASIL, 2012)

Pelo estabelecido no PPP, a escola atende parcialmente as determinações das DCNEM, visto que os momentos que valorizam a participação efetiva dos estudantes na escola são aqueles destinados aos projetos, estes, não possuem uma continuidade e uma dinâmica de acontecimentos que garanta sua execução, uma vez que no documento ainda consta “os projetos são desenvolvidos sempre que possível. Basicamente, os alunos se envolvem com os ensaios para a festa junina, a montagem dos trabalhos para a feira e com os jogos das olimpíadas” (PPP, 2014, p.11). Pelo que consta no PPP, não fica clara a participação dos estudantes como protagonistas, idealizadores e propositores de ações que fomentem a ação cidadã ativa, consciente.

Para organização e funcionamento, a escola distribui atividades aos alunos também em contra turno, possibilitando que retornem para desenvolver atividades de recuperação, quando necessário. No contra turno são desenvolvidas:

Atividades Complementares Curriculares Periódicas: Língua Portuguesa e Matemática para alunos do Ensino Médio. Música e Treinamento Esportivo Handebol para alunos do Ensino Fundamental. A escolha dos programas/projetos seguem os trâmites legais. Nesses períodos também funcionam as Salas de Apoio à Aprendizagem para os alunos de 6º ano e Sala de Recursos Multifuncional Tipo I e o CAEs (Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo. (PPP, 2014, p. 10)

Não tivemos acesso aos documentos que comprovam a participação dos alunos no contra turno nem aos planos de curso, considerando que em 2015, não foram montadas turmas para estudantes do Ensino Médio. Consta no registro dos anexos do PPP, que “os alunos do ensino médio que se interessaram pelas atividades do contra turno foram encaixados nas atividades das turmas de 9º ano” (PPP, 2014, p. 221).

Algumas concepções que fundamentam o trabalho escolar são de extrema importância nessa pesquisa, a saber: “A sociedade é mediadora do saber e da educação presente no trabalho concreto dos homens, que criam novas possibilidades de cultura e

de agir social a partir das contradições geridas pelo processo de transformação da base econômica” (PPP, 2014, p. 40). Diante dessa concepção de sociedade tem-se que o homem é

sujeito de sua aprendizagem, personagem de sua história, o homem é um ser natural e social, ele age na natureza transformando-a segundo suas necessidades e para além delas. Nesse processo de transformação, ele envolve múltiplas relações em determinado momento histórico, assim acumula experiências e em decorrência destas, ele produz conhecimentos. Sua ação é intencional e planejada, mediada pelo trabalho, produzindo bens materiais e não-materiais que por ele são apropriados de diferentes formas. (PPP, 2014, p.40)

As definições ora apresentadas para o homem e para a sociedade pressupõem o exercício da cidadania e a participação para que haja a transformação e produção de conhecimento. Este último é definido como “resultado de fatos, conceitos, e generalizações, sendo o objeto de trabalho do professor” (PPP, 2014, p.40). Consta ainda que o conhecimento não ocorre individualmente, ele acontece no social gerando mudanças interna e externa no cidadão e nas relações sociais, tendo sempre uma intencionalidade.

Dessa intencionalidade decorrem as ações cidadãs conscientes, de sujeitos ativos e partícipes que usufruem de seus direitos e deveres e que buscam mais envolvimento de toda a sociedade nas ações coletivas, nas atitudes civis, políticas e sociais que estão condicionadas à participação de todos. Como prevê as DCNEM tomar o trabalho como princípio educativo possibilita problematizar situações reais e propor ações que lidem com a concretude do trabalho e com as problematizações advindas da investigação e pesquisa do processo.

Dependendo de como se concebe o mundo, o homem e o conhecimento será então demarcada a concepção da ciência, de acordo com o PPP. “No decorrer da história, a ciência está sempre presente para reproduzir ou transformar. Ela nasce da necessidade de explicar os fatos observados de forma sistematizada utilizando métodos” (PPP, 2014, p.41). Assim consideramos que ao analisar os Planos de Curso dos Professores os métodos utilizados na escola, ficarão evidenciados através das estratégias e metodologias propostas pelos docentes, considerando a pesquisa como princípio pedagógico, como previsto nas DCNEM.

Outra definição é a de tecnologia que

deve ser entendida como uma ferramenta sofisticada e alternativa no contexto educacional, pois a mesma pode contribuir para o aumento

das desigualdades, ou para a inserção social se vista como uma forma de estabelecer mediações entre o aluno e o conhecimento em todas as áreas. (PPP, 2014, p.44)

Consta ainda que a tecnologia deve contribuir para o desenvolvimento do pensar, sendo um meio de estabelecer relações entre o conhecimento científico, tecnológico e sócio histórico, possibilitando articular ação, teoria e prática. Nos planos de curso acreditamos verificar o diálogo e a integração entre as diferentes áreas de conhecimento, contemplando o estabelecido no PPP. Dessa relação emerge a participação, uma vez que o sujeito deve ser capaz de associar o conhecimento científico à sua prática cotidiana. Nesse sentido, tem-se que a cidadania deve ser concebida

por ações coletivas que busquem favorecer a aquisição do conhecimento pelo povo, para que de posse do conhecimento científico e da consciência dos direitos e deveres que regem a vida em sociedade, os homens possam fazer valer seus direitos em prol de melhores condições de vida ao corpo social. Exercitar a cidadania é aplicar o conhecimento que se tem sobre a constituição social e da relação do homem com a natureza e dentro dos princípios que a constitui uma sociedade de direito lutar para que as relações se deem cada vez melhor. (PPP, 2014, p.44)

A definição de cidadania expressa no PPP vai ao encontro da definição que tomamos no presente trabalho, de prática e experiência do sujeito. Pois é na prática social que o homem usufrui de seus deveres e direitos e detecta a necessidade de conquista e luta por direitos ainda não conquistados, ainda restritos a grupos e/ou minorias.

As concepções aqui apresentadas delineiam o escopo da escola que elegemos para desenvolver a pesquisa. Analisar os documentos a partir desse cenário e tendo clara cada uma dessas concepções nos permite analisar o contexto e a estrutura dos documentos, consequentemente, da instituição inter-relacionados às DCNEM.

4.3. Coleta, organização e análise dos dados – dispositivos legais nacionais, Projeto Político Pedagógico e Planos de Curso dos Professores do Ensino Médio

A primeira etapa deste processo ocorreu no primeiro semestre de 2015, entre fevereiro e julho. Para André e Ludke (1986) é necessário pensar no período de imersão

do pesquisador no contexto investigado, um princípio básico da pesquisa qualitativa que postula a ideia de se pesquisarem os fenômenos educativos no próprio contexto, proporcionando uma multiplicidade de aspectos inerentes ao objeto de estudo.

O contato com a equipe pedagógica da escola aconteceu na segunda quinzena de fevereiro de 2015. Apresentamos a estrutura da investigação e justificamos a escolha da instituição para a realização da pesquisa, nesse encontro, agendamos as datas e horários para acesso aos documentos ora especificados.

Durante cinco meses, cumprindo os horários pré-estabelecidos, realizamos a coleta de dados na escola. Durante esse processo focamos na análise dos documentos autorizados pela equipe pedagógica e diretora. A escolha por esse tipo de técnica, análise documental, aconteceu por considerarmos que nem todos os interlocutores se sentiriam à vontade com a presença de um “desconhecido” no seu espaço de ação pedagógica, interpelando suas ações, sua prática. A técnica escolhida possibilitou a análise minuciosa de cada um dos documentos que foram autorizados e disponibilizados.

A princípio restringimo-nos a analisar o conteúdo do PPP da escola, objetivando identificar quais informações ele evidenciava sobre a cidadania, comparando com as prerrogativas das DCNEM. A partir do estudo do PPP, fez-se necessário consultar os Planos de Curso dos Professores do Ensino Médio, para verificar a sistematização do planejamento para o ensino médio, em consonância com a formação plena do estudante, seu preparo para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania.

O intuito dessa análise, conforme as DCNEM buscava “considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (BRASIL, 2012, Art.15, §2º).

4.3.1. O Projeto Político Pedagógico – PPP

Algumas informações são relevantes na análise desse documento. Uma delas é que não houve reformulação do documento em 2015, a equipe gestora entende que aquilo que está estabelecido no documento compreende a real situação da escola. Além disso, “a construção do documento aconteceu de forma participativa e democrática, contando com a participação de representantes de todos os segmentos da escola –

servidores, alunos, pais – no ano de 2012, com reformulação em 2014” (PPP, 2014, p.07).

Ao tomar o ensino médio como objeto de estudo, nos dispositivos legais e nos documentos da instituição, precisamos apresentar sua configuração no PPP. Tem-se que “a prática pedagógica da instituição baseia-se na formação do sujeito, preparando-o para o mercado de trabalho e assegurando condições de exercício pleno da cidadania” (PPP, 2014, p.07), afirmação que atende as prerrogativas da LDB 9394/96, bem como das DCNEM. Assim, o “Ensino Médio é planejado em consonância com as características sociais culturais e cognitivas dos adolescentes” (Ibidem).

A escola e o professor são considerados os responsáveis pela organização de situações que permitam aos alunos estabelecerem uma relação proveitosa e agradável com o conhecimento. Nesse sentido buscamos evidências dessa construção dinâmica do conhecimento. (PPP, 2014, p. 17)

Constata-se que esse propósito é perseguido, visando “superar a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica na construção do conhecimento” (PPP, 2014, p. 27). A escola promove momentos de formação e estudo, desenvolvidos pela equipe pedagógica da Instituição, desencadeando ações para que a “cultura técnica e a geral sejam incorporadas plenamente pelos alunos e pelos educadores, tendo em vista a melhoria das condições de ensino e aprendizagem” (PPP, 2014, p. 13).

Com essa proposta, os alunos podem adquirir as condições necessárias para fazer suas escolhas, prosseguindo os estudos nos cursos de nível técnico ou superior, além de contar com possibilidades de inserção no mercado de trabalho. A instituição tem a finalidade de efetuar o processo de apropriação do conhecimento, respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estaduais, a LDB da Educação Nacional-LDBEN Nº. 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Nº. 8069/90 e a Legislação e o Sistema de Ensino. (PPP, 2014, p. 15)

As afirmações, postas até aqui pelo documento, corroboram as determinações legais e preveem a associação da teoria com a prática, possibilitando que os sujeitos protagonizem a construção de seu próprio conhecimento.

O PPP (2014) assegura que a escola garante o princípio democrático de igualdade de condições de acesso e permanência na escola, de gratuidade para a rede

pública, de uma educação básica com qualidade em seus diferentes níveis e modalidades de ensino, vedada qualquer forma de discriminação e segregação. “Também objetiva a implementação e acompanhamento da sua proposta pedagógica PPP, elaborada coletivamente, com observância dos princípios democráticos, e submetida à aprovação do Conselho Escolar (PPP, 2014, p.14).

O documento não evidencia como e quais são as garantias para o acesso e a permanência na escola, quais são as estratégias e as melhorias tidas pela instituição nos últimos anos. Desse modo a afirmativa não apresenta dados comprobatórios de efetividade, e o PPP não traz outras informações a esse respeito. A questão da participação e acompanhamento coletivo da proposta pedagógica, também não é especificamente tratada a posteriori no documento, não havendo argumentação sobre como ocorre o processo.

Dentro das concepções que fundamentam o trabalho escolar já apresentadas, alguns conceitos são relevantes na presente investigação, pois, “no trabalho educativo o fazer e o pensar entrelaçam-se dialeticamente e é nesta dimensão que está posta a formação do homem. ” (PPP, 2014, p.24). Ao considerarmos o trabalho uma *práxis* humana é importante o entendimento de que o processo educativo é um trabalho não material, uma atividade intencional que envolve formas de organização necessária para a formação do ser humano. “O conhecimento como construção histórica é matéria-prima (objeto de estudo) do professor e do aluno, que indagando sobre o mesmo irá produzir novos conhecimentos, dando-lhes condições de entender o viver, propondo modificações para a sociedade em que vive” (Ibidem).

O conceito trabalho é, portanto, compreendido dentro do contexto educativo que a instituição se insere. De acordo com o PPP, construir conhecimento dentro de um sistema, com metodologias e procedimentos diversos, é um trabalho que envolve o fazer e o pensar exigindo dos sujeitos envolvidos interação e diálogo, tornando o processo dinâmico e flexível, não enrijecido e estático. Na concepção de trabalho, expressa no PPP, não há referências ao trabalho como princípio educativo, compreendido na dimensão ontológica, bem como na dimensão histórica como aparece nas DCNEM.

Quanto à concepção de homem, tem-se que “sujeito de sua aprendizagem, personagem de sua história, o homem é um ser natural e social, ele age na natureza transformando-a segundo suas necessidades e para além delas” (PPP, 2014, p. 25). Nesse processo de transformação,

ele envolve múltiplas relações em determinado momento histórico, assim acumula experiências e em decorrência destas, ele produz conhecimentos. Sua ação é intencional e planejada, mediada pelo trabalho, produzindo bens materiais e não-materiais que por ele são apropriados de diferentes formas (PPP, 2014, p.25).

Ou seja, o homem é aqui entendido como sujeito ativo e partícipe do processo, protagonista de sua própria história em consonância com a afirmação de Paro (2003):

O homem é sua “porção” natural e aquilo que ele produz. E aquilo que ele produz modifica permanentemente seu meio. O homem é ao mesmo tempo natureza (domínio da necessidade) e negação da natureza (domínio da liberdade). Esta transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico o homem consegue pelo trabalho. (p.30)

Outra abordagem do documento é a questão da cidadania, para nós objeto deste estudo. Os elementos até aqui já tratados nesse relatório coincidem com a definição de cidadania estabelecida no PPP, integrando aspectos de prática, participação, luta e conquista por direitos, com exercício consciente dos deveres. Ou seja, até aqui o documento em questão apresenta uma inter-relação com o próprio conceito abordado nesse trabalho, bem como com as prerrogativas legais já apresentadas. Nos resta buscar elementos nos documentos que evidenciem a unidade teoria/prática e/ou caracterizem os silenciamentos que porventura possam surgir.

Em detrimento disso, as definições quanto às abordagens, a metodologia e os processos educativos também estão definidas no PPP, incluindo também determinações sobre a inserção de atividades que contemplem o estudo da história e Cultura Afro-brasileira. “O presente projeto foi elaborado dentro de uma perspectiva de gestão democrática e encaminhamentos pedagógicos e metodológicos bem definidos, a fim de estabelecer os rumos e nortear as ações para uma educação de qualidade” (PPP, 2014, p. 57).

Dentre as finalidades da escola consta que

uma proposta histórico-crítica, valorizando o período histórico vivenciado pelo homem, na busca de compreensão do presente, visando melhorias nas relações sociais futuras, compreendendo, a criança e o adolescente como sujeito social e histórico, constituído no seu presente, como cidadão, portador e produtor de cultura (2014, p. 61).

Para tal, os conteúdos curriculares observam a difusão de valores culturais fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e o respeito à diversidade, ainda de acordo com o PPP. Até aqui entende-se que a escola prioriza o trabalho que associa teoria e prática e as considerações presentes no PPP caracterizam um ambiente de diálogo, interação e participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos docentes, mesmo sendo uma escola pública, o documento fala sobre perfil profissional, a saber:

O perfil do professor do colégio é o do profissional que sabe que ensinar exige humildade, tolerância e capacidade de reconhecer-se como pessoa que tem a missão de ensinar certo para que a realidade seja transformada, sem omissão e sem fantasia, mas com a capacidade de sonhar, esperar e acreditar, com convicção de que seu trabalho é tão digno, importante quanto qualquer outro. É o desafio que faz com que o professor torne-se pesquisador, convicto de sua profissão, tarefa e missão, com a curiosidade de uma criança que espera e acredita que a mudança é possível, pois ela é um ser em transformação e precisa de exemplos sadios, verdadeiros e convictos. (PPP, 2014, p.23)

Temos ainda as prerrogativas quanto ao currículo da escola que o define como

[...] espaço para análise crítica, contestação de forma de poder que direcionem a formação do indivíduo para atender as necessidades do sistema capitalista que a sociedade atual vivencia, no qual deve estar organizado o trabalho pedagógico em todos os níveis e modalidades de ensino seguindo as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais. (PPP, 2014, p. 26).

Ainda naquilo que concerne à organização curricular, a finalidade educativa do colégio está “na busca de compreensão do presente, visando melhorias nas relações sociais futuras, compreendendo, a criança e o adolescente como sujeito social e histórico, constituído no seu presente, como cidadão, portador e produtor de cultura” (PPP, 2014, p.28). Está estabelecido ainda, que os conteúdos curriculares observam a difusão de valores culturais fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e respeito à diversidade.

Nesse sentido, dentre os objetivos apresentados pelo PPP, sobre o Ensino Médio, considera-se que:

Precisa promover a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a

cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior. Busca o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico levando o aluno a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (PPP, 2014, p.33)

A partir do referido objetivo, buscamos, nos Planos de Curso dos professores do Ensino Médio, verificar elementos constituintes da formação plena dos estudantes, na tentativa de identificar o fazer, ou seja, a prática, tão evidenciados no PPP.

Cabe ressaltar que, ao apresentar o universo do estudo, trouxemos considerações sobre o desenvolvimento de projetos na escola. Estes remetem à cultura, ciência e tecnologia, bem como a aproximação com a comunidade escolar. Ao analisar o PPP, não encontramos outras informações sobre esses projetos, a não ser aquelas apresentadas na introdução e apresentação da escola, que utilizamos no tópico anterior. Daí entendemos que não está claramente evidenciado no documento o trabalho com projetos no ensino médio, nem mesmo a articulação das diferentes áreas de conhecimento num diálogo profícuo, que vislumbre a construção do conhecimento de maneira significativa.

A análise do PPP nos permitiu compreender que a clareza da proposta pedagógica da escola, expressa na introdução e apresentação do documento, não está embutida no escopo do texto, é bem específica em determinadas concepções, não esclarecendo a dinâmica do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

As lacunas sobre os processos formativos e as especificações quanto às normas contidas nas DCNEM e as normas complementares do próprio sistema de ensino também nos instigaram a buscar os planos de curso docentes. Dentre os objetivos expostos a escola não apresenta uma problematização acerca do trabalho, como proposto pelas DCNEM, na configuração da sua base comum. Assim entendemos que os planos de curso dos professores poderão trazer evidências que não foram apontadas pelo PPP, possibilitando maior compreensão dos processos educativos que acontecem na escola, além de evidenciar o papel da cidadania nas práticas pedagógicas vivenciadas na instituição.

4.3.2. Discussão: os Planos de Curso dos Professores do Ensino Médio X as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Em vista de verificar a relação entre a cidadania e os processos educativos na instituição pesquisada apresentamos uma contextualização articulando a temática de fundamentação da pesquisa à discussão e análise dos primeiros dados documentais quanto às evidências do PPP, ora apresentado. Assim, realizamos um levantamento no sentido de verificar a coerência entre o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Curso dos professores do ensino médio. Para tanto estabelecemos a relação entre DCNEB, DCNEM, com destaque para os objetivos, princípios norteadores, metodologias e avaliação.

Pelo referido levantamento constatamos que a base dos discursos institucionais e das formulações dos textos oficiais, apresentados como eixo norteador das construções e planejamentos de cada unidade educacional, são, em boa parte, reproduzidos no PPP da escola pesquisada. Nesse sentido os Planos de Curso conversarão com o pressuposto, ora levantado, ou seja, buscamos elementos sobre a organização do conteúdo programático de cada uma das áreas de conhecimento, em detrimento de estratégias participativas e reflexivas para os sujeitos envolvidos, verificando a relação entre a cidadania e a educação.

Ao ter como premissa que a realidade das atividades escolares está direcionada aos saberes específicos de acordo com cada área de conhecimento, não tornando reflexiva a ação criadora dos sujeitos, cabe focar as interfaces da regulamentação/implementação das DCNEM, como também articular tais interfaces às proposições metodológicas que aparecem nos planos de curso. Tal premissa nos permite ressaltar que os planejamentos necessários na escola têm produzido implicações negativas na prática docente, uma vez que esses documentos são tomados como burocráticos, sem carga valorativa de flexibilidade e adaptação às possíveis demandas que decorrerem durante o processo. O PPP da instituição pesquisada expõe essa dificuldade e deixa expresso o desejo de trabalhar com planejamentos realísticos, com intenções pedagógicas válidas e promotoras de uma educação de qualidade.

Como categorias de análise definimos os indicadores básicos que nortearam o levantamento de dados empíricos, quais sejam: princípios norteadores; objetivos; metodologia; avaliação. Esses indicadores foram definidos a partir das DCNEM; PPP e planos de curso dos componentes curriculares do ensino médio. O objetivo foi verificar e explicitar a relação entre a cidadania e os processos educativos da escola pesquisada,

analisando as possibilidades e desafios das políticas educacionais no que se refere à construção da cidadania. Desse modo, apresentamos no presente texto uma contextualização do estudo por meio de uma reflexão articulando a temática do mesmo à fundamentação teórica no que se refere a relação entre cidadania, educação, dispositivos legais e documentos da escola.

4.3.3. Os Planos de Curso

Na escola onde realizamos a pesquisa, a elaboração dos planos de curso baseia-se no Caderno de Expectativas de Aprendizagem – CEA. Em 2011 iniciaram-se as discussões sobre a possibilidade de elaboração do CEA pelo Departamento de Educação Básica da SEED/PR. A elaboração do documento aconteceu de maneira coletiva, com a participação dos professores da rede e dos técnicos-pedagógicos que atuam nos Núcleos Regionais da Educação – NRE, “apresentando a sistematização de, aproximadamente, 11.720 contribuições dos professores, debatidas durante a Semana Pedagógica de julho de 2011, bem como as contribuições dos técnicos-pedagógicos dos NRE” (CEA, 2012, p.5). Para o então secretário do Estado de Educação do PR Flávio Arns, a opção pela elaboração das Expectativas de Aprendizagem “deu-se pela necessidade de continuar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual (Parecer CEE/CEB nº 130/10)⁶, referencial teórico curricular que fundamenta o documento” (CEA, 2012, p.5).

As Expectativas de Aprendizagem buscam, sobretudo, atender ao princípio do direito à educação com qualidade e equidade. Assim, “elas expressam aquilo que é essencial ao aluno conhecer ao final de cada ano do Ensino Fundamental e ao final do Ensino Médio, dentro de cada conteúdo básico definido nas Diretrizes” (CEA, 2012, p.5). Por se referirem a esses conteúdos, as Expectativas são amplas, e se apresentam como um norte, um objetivo final a ser atingido, uma vez que é prerrogativa da mantenedora definir o desenvolvimento básico esperado para todos os alunos, em todos os anos,

podendo ser utilizadas como referencial, tanto para o planejamento das aulas, quanto para o acompanhamento do trabalho pedagógico.

⁶ O Conselho Estadual de Educação sugeriu substituir a nomenclatura para “Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino” (Parecer n. 130/10, disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=71>).

Esse documento poderá subsidiar a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Trabalho Docente, visto que a elaboração desses são atribuições dos professores dos estabelecimentos de ensino, os quais possuem autonomia para sua produção (CEA, 2012, p.5).

A Chefe do Departamento da Educação Básica, Maria Theobald, afirma que o CEA não tem a intenção de substituir esses documentos, pois cabe ao coletivo escolar definir o quê, como, para quem e para quê ensinar, bem como planejar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. As Expectativas de Aprendizagem representam, assim, um objetivo a ser alcançado, cabendo ao estabelecimento e a cada professor, no seu Plano de Trabalho Docente, definir o caminho que será percorrido para que os alunos aprendam.

As Expectativas de Aprendizagem, “entendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem atingidos, notabilizam-se pelo seu potencial de qualificação e democratização do ensino público ofertado à população” (CEA, 2012, p.5), uma vez que:

1) contribuem para a qualificação do ensino, na medida em que, coerentes com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual, expressam claramente, embora de forma ampla, os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados/aprendidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar; 2) podem ser consideradas instrumentos pedagógicos de democratização do ensino, ao serem apropriadas por todo o conjunto de estabelecimentos e professores, na medida em que asseguram a todos uma mesma baliza geral de temas/conteúdos que devem ser ensinados/aprendidos (CEA, 2012, p.6).

Nos planos de curso dos professores foi possível identificar que há uma ênfase nos conteúdos propostos pelo CEA, mas que os professores têm autonomia para articular junto a esses conteúdos temas de interesses sociais de modo a complementar e enriquecer o currículo. Dessa forma a escola contempla o disposto no artigo 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (BRASIL, 2012).

Por meio de levantamento e análise dos planos de curso dos professores e Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, foram elaboradas sínteses e um quadro referente aos planos de curso do 1º ao 3º ano do ensino médio, dos componentes curriculares de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. O objetivo foi verificar a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e propostas dos planos de curso dos docentes. O procedimento adotado foi a definição de alguns indicadores que nortearam a análise que se segue, quais sejam: componente curricular, princípios norteadores e/ou objetivos, metodologia e procedimento de avaliação.

Em Artes os princípios norteadores e/ou objetivos enfatizaram

organização de conteúdo, desenvolvimento de ideias e reflexões a partir de interações com informações sobre a Arte, reelaborando conhecimentos adquiridos possibilitando a ampliação dos sentidos e da percepção na resolução de uma proposta de leitura de mundo, representação artística ou criação permitindo que o estudante saiba ver e conhecer Arte. (PC Artes, 2015)

Como recursos metodológicos, os professores consideram que as atividades serão desenvolvidas “por meio de estudos (pesquisas bibliográficas e de campo), exposições, reflexões, produções e vivência dos conteúdos em questão. As apresentações de conteúdos utilizarão as diferentes linguagens” (PC Artes, 2015). A avaliação será

contínua na sala de aula, seja individualmente, seja por meio de atividades em grupo. Além das verificações mensais e bimestrais serão utilizadas como método avaliativo atividades em sala de aula, produções artísticas, apresentação de trabalhos e seminários. A disciplina, a pontualidade e o capricho também serão importantes no conceito final atribuído ao aluno. (PC Artes, 2015)

Desse modo os planos analisados não apresentam a dimensão da formação cidadã, visto que apresentam, sinteticamente alguns enfoques dos CEA da SEED-PR. A justificativa presente nos mesmos, é que os professores atuantes na área de conhecimento não são habilitados para tal, completam suas cargas horárias sendo estes habilitados em Letras, História, Ciências Biológicas. Os aspectos previstos nas DCNEM não são integralmente contemplados, visto que resta ampliar a abordagem crítica do ser humano e sua relação com o meio no qual encontra-se inserido, além disso a criticidade

não aparece com veemência nos respectivos planos. Outro aspecto não presente no documento é a relação história e contemporaneidade, assim como os processos e as representações humanas, uma abordagem que elucida e propicia a compreensão das diferentes abordagens e princípios da cidadania ao longo dos tempos com elementos e fatores da História da Arte. Ou seja, não se evidencia o diálogo com outros componentes curriculares nas ações e estratégias propostas.

Com relação a Biologia os princípios norteadores e/ou objetivos visam

Definir os conceitos do cotidiano que os alunos trazem para a escola, incentivando aprender aqueles úteis para a compreensão do mundo, fazendo assim despertar o espírito crítico do estudante. Além disso, fazer com que o aluno compreenda a ciência como construção humana, entendendo como ela se desenvolve por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade. Também oportunizando ao aluno conhecer, pensar, analisar e tomar decisões acerca da vida, de forma global e contextualizada, já que a Biologia é a ciência que estuda a vida. (PC Biologia, 2015)

A metodologia para essa área de conhecimento remete a

estudo dirigido, leitura compartilhada, elaboração e análise de exercícios, seminários, fichamento, resumos, aulas expositivas e dialogadas, exercícios com questões abertas (discursivas) e fechadas (de múltipla escolha), músicas, slides, atividades experimentais, desenvolvimento de projetos, seminários, vídeos, atividades em grupo e confecção de cartazes. (PC Biologia, 2015)

Quanto à avaliação

todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes serão avaliadas no processo de aprendizagem: tarefas de casa, trabalhos em grupos, pesquisas, avaliações. Ao final de cada conteúdo as avaliações diagnósticas serão realizadas, para que o estudante possa se autoavaliar. Ocorrerão atividades de reforço paralelas, para os alunos que necessitarem, sendo aplicada pelo menos uma avaliação por bimestre e dois trabalhos de pesquisa. (PC Biologia, 2015)

Entendemos que a formação crítica do aluno é aspecto relevante nos planos de curso dessa área de conhecimento. O enfoque direto quanto à formação cidadã não aparece mas evidencia-se nos objetivos e metodologia ora elencados. Nota-se a sincronia dos profissionais da área atuantes na escola. Não existem disparidades entre os documentos desde o 1º ao 3º ano do ensino médio. Optamos aqui pelo registro daquilo que aparece de forma uníssona nos planos de curso analisados. Quanto às premissas das DCNEM, o documento contempla a dimensão da formação integral do sujeito,

esboçando um processo de participação constante e tomada de atitude para apresentação de argumentos e/ou resultados de pesquisas decorrentes da leitura e construção do conhecimento científico, além disso a contextualização é elemento constante nos referidos planos para todos os anos de escolaridade do ensino médio. Os planos não apresentam a integração com as demais áreas de conhecimento, o que não significa não acontecer na escola.

Em Educação Física os princípios norteadores e/ou objetivos apareceram de maneira bem abrangente nos documentos em análise:

Aprender, compreender e apreender os conhecimentos sobre a cultura corporal, na perspectiva de sua vivência e valorização como elementos fundamentais para a visão crítica da sociedade atual; Reconhecer a cultura corporal como forma de expressar uma linguagem, recurso este, necessário para a comunicação e interação entre as pessoas de diferentes grupos sociais e o mundo; Estabelecer através das relações interpessoais e coletivas, atitudes de respeito à diversidade cultural, de classe, de ideias, crenças, gênero, etnia, etc.; Adotar hábitos saudáveis de atividades corporais, de alimentação, higiene pessoal e coletiva buscando a melhoria da qualidade de vida; Aprender e apreender o significado do jogo e dos esportes (seu histórico, suas regras, seus fundamentos, etc.) com o objetivo de compreender as relações destes com a sociedade; Contextualizar os elementos da cultura corporal e contrapor aos modelos impostos pela mídia, denunciando sua influência para o consumismo. (PC Educação Física, 2015)

A metodologia propõe

ressaltar o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar o conhecimento científico ou saber escolar e o saber construído no meio cultural informado pelo senso comum, na tentativa de superá-los. As atividades devem ser criativas apontando um sistema de relações sociais, respeitando as dimensões de gênero, raça, classe, local e credo. (PC Educação Física, 2015)

Os professores planejam utilizar “recursos convencionais ou não, tendo o cuidado de priorizar os trabalhos em grupos, buscando a criatividade e a criticidade visando a superação da meritocracia, seletividade e do individualismo” (PC Educação Física, 2015). Além disso consideram que

os procedimentos devem ser ações com o intuito de dar aos alunos chances de opinarem, discutirem e transformarem a direção social num processo, dinâmico consciente e contínuo. Para tanto os objetivos, os conteúdos, e a metodologia, apontaram para a necessidade de alunos trabalharem e produzirem durante todo o ano letivo, assumindo sua cota de responsabilidade, participando ativamente do processo. (PC Educação Física, 2015)

Nesse sentido, a avaliação está planejada para que ocorram

avaliações teóricas, onde o estudante será avaliado pela sua participação e desenvolvimento das atividades decorrentes das aulas teóricas, através de trabalhos e avaliações escritas. Trabalhos individuais: esses trabalhos serão individuais, manuscritos, com capa, introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia. Participação em aula (observação diária), considerando: presença, disciplina, comportamento e participação nas aulas. (PC Educação Física, 2015)

O modo como a cidadania aparece nos planos de educação física é ímpar. Elucida as prerrogativas legais de formação plena e totalitária ao apresentar cada um dos objetivos, bem como ao apresentar a metodologia de forma tão clara e concisa. A abordagem das relações sociais está diretamente interligada ao princípio da participação. A ação consciente e crítica do estudante é salutar e está contida no documento do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Os planos são elaborados conjuntamente pela equipe docente e apresentados à coordenação pedagógica também como definição coletiva dos professores dessa área de conhecimento e propõem como observação, em todos os anos de escolaridade, o desenvolvimento de projetos que possam estar articulados a diferentes componentes curriculares. Ou seja, evidencia-se a abertura do grupo docente ao trabalho integrado a outras áreas de conhecimento.

Já no componente curricular Filosofia, os princípios e/ou objetivos tendem a

contribuir para a compreensão dos elementos que interferem no processo social através da busca do esclarecimento dos universos que tecem a existência humana: trabalho, relações sociais e cultura simbólica. Formar o hábito da reflexão sobre a própria experiência possibilitando a formação de juízos de valor que subsidiem a conduta do sujeito dentro da escola e fora dela. Estimular a atitude de respeito mútuo e o senso de liberdade e responsabilidade na sociedade em que vive considerando a escola como parte da vida do aluno. Desenvolver procedimentos próprios do pensamento crítico: apreensão de conceitos, argumentação e problematização. Trabalhar com textos que incluam termos e conceitos cotidianos que facilitem a interação no contexto social. Debater questões contemporâneas que facilitem a compreensão da realidade a partir dos problemas filosóficos destacados. Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros. Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal, o entorno sócio-político, histórico e cultural; a sociedade científico-tecnológica. (PC Filosofia, 2015)

Nos procedimentos metodológicos, os professores retomam os objetivos propostos na Diretriz Curricular de Filosofia, propondo que as aulas possibilitem

levar o aluno a questionar sua realidade, analisar, comparar, decidir, planejar e expor ideias, bem como ouvir e respeitar as de outrem, configurando um sujeito crítico e criativo. Igualmente, as atividades

nas aulas ocorrerão conforme o tema a ser tratado exigindo: a sensibilização propriamente dita (através de um problema, questionamentos dos próprios alunos, uso de textos e/ou filmes, etc.), aulas expositivas (com abertura ao debate), estudo e reflexão de textos de caráter filosófico - ou que possam dar margem à reflexão de cunho filosófico. Redação e apresentação de trabalhos, em que os alunos demonstrarão ou não a apreensão dos temas e problemas investigados através da criação de conceitos. Dessa forma, os docentes creem estar caminhando em direção ao desenvolvimento de valores importantes para a formação do estudante do ensino médio: solidariedade, responsabilidade e compromisso pessoal. (PC Filosofia, 2015)

A proposta de trabalho para os alunos e a avaliação ocorrerão no sentido de

contribuir tanto para o professor, possibilitando avaliar a própria prática, como para o desenvolvimento do aluno; permitindo-lhe perceber seu próprio crescimento e sua contribuição para a coletividade. Será, portanto, de caráter diagnóstico e somativo (em caráter de zero a dez), conforme o desempenho individual e/ou coletivo. Serão adotados como instrumentos, além da autoavaliação: textos produzidos pelos alunos, participação em sala de aula, atividades e exercícios realizados em classe ou extraclasse, atividades de pesquisa através do laboratório de informática, testes escritos, apresentação dos temas (oral ou escrita) em estudo, registro das aulas, conforme a necessidade. (PC Filosofia, 2015)

A reflexão e a construção do conhecimento sobre o pensar o próprio pensar é intrínseca a essa área de conhecimento, desse modo a proposição da equipe está intimamente relacionada à formação cidadã. Evidencia-se que a equipe docente se propõe a envolver os alunos em atividades teóricas para que a reflexão prática efetivamente aconteça. Nesse sentido, os planos apresentam uma abertura ao diálogo com diferentes áreas de conhecimento, ou seja, os docentes sinalizaram possibilidades de trabalhos integrados e ações coletivas que possibilitem a prática.

No componente curricular Física os princípios norteadores e/ou objetivos buscam

reconhecer a Física enquanto construção humana, aspectos de sua história e relação com o contexto cultural, social, político e econômico. Compreender a evolução dos meios tecnológicos e sua relação dinâmica com a evolução de conhecimento científico. Ser capaz de emitir juízos de valor em relação às situações sociais que envolvam aspectos físicos ou tecnológicos relevantes. Permitir ao aluno perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do universo distante, a partir de princípios, leis e modelos por ela construídos. (PC Física, 2015)

Os procedimentos metodológicos de acordo com o PC compreendem: “exposição de conteúdo, leitura dos conteúdos, elaboração e análise de exercícios”. Os critérios de avaliação adotados serão:

nota de participação - responsabilidade na entrega de deveres e trabalhos, participação verbal e escrita, respeito com professores e colegas, assiduidade, autonomia e interesse. Avaliação mensal: escrita, oral, virtual, relatórios, seminários etc. Avaliação bimestral: escrita e individual. Projetos: Organização, participação de cada elemento, fidelidade das informações científicas, criatividade, estética, cumprimento dos prazos, diversidade das fontes de pesquisa e socialização e observação da função atribuída. Trabalhos: Pesquisas com produções de vídeos, lista de exercícios e/ou simulados. (PC Física, 2015)

Evidencia-se a construção do saber sem a estreita ligação com a formação da cidadania. Nota-se que a metodologia se restringe à execução técnica dos saberes ora tratados. O documento não apresenta aspectos relevantes quanto à ação do estudante e sua prática nas relações sociais, não contempla todas as dimensões de formação totalitária presente nas DCNEM. Mesmo que os objetivos abordem os fenômenos tecnológicos e naturais as estratégias de ação docente são restritas e não dialogam com ações práticas, estão cerceadas pela teoria de maneira bem simplista. Os planos de curso dessa área de conhecimento também estão assinados pela equipe docente e possuem o mesmo formato do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Em Geografia os princípios norteadores e/ou objetivos buscam

centralizar a ideia de Natureza como possibilidade de apropriação de seus recursos em detrimento dos interesses associados ao capital. Ampliar o conceito de universo geográfico, bem como reconhecer a diversidade de formas de se relacionar com a natureza além daquela sob a qual vivemos. Perceber como a leitura e o estudo possibilitam a ampliação dos conhecimentos acerca de noções fundamentais para pensar geograficamente o mundo: Natureza, sociedade, território e territorialidade. Analisar a produção de resíduos sólidos com as novas tecnologias na produção de produtos plásticos, estabelecendo causas, consequências e soluções. Compreender como os espaços públicos, sob a gestão do Estado adquirem outras territorialidades em função da questão ambiental frente às questões e discussões decorrentes do impacto que a sociedade urbana – industrial capitalista tem provocado à dinâmica do espaço nas escalas local, nacional e global. Identificar as recentes transformações ocorridas no campo, principalmente, aquelas em que a elevada produtividade transfere em ônus social e ambiental. Selecionar, analisar, interpretar, comparar, relacionar e opinar com argumentação através das diversas reportagens (atualidade). Produzir textos, mapas, gráficos, charges, poesias, painéis. Resolver as atividades propostas no livro texto, exercícios,

treino para o vestibular, pesquisas, provas, desafios, etc. Refletir sobre as próprias atitudes em relação aos preconceitos da sociedade, desenvolvendo o respeito e a preocupação com as outras pessoas. Reconhecer o espaço geográfico como um produto histórico e social. Comparar os processos de formação socioeconômica, relacionando-os com o seu contexto histórico e geográfico. (PC Geografia, 2015)

Quanto à metodologia, é descrita através de “aulas expositivas e dialogadas; utilização de vídeo, imagens e Datashow; leitura e discussão de textos; atividades roteirizadas em grupo; saída a campo; seminários; elaboração de textos; construção de material prático e participação em palestras sobre temas pertinentes as discussões da disciplina”. A avaliação será

contínua e processual considerando a participação comprometida nas atividades individuais e coletivas. Pontualidade na entrega das tarefas e trabalhos; nos trabalhos em dupla ou em grupo: a pesquisa individual, a qualidade, a pontualidade, a organização, o registro. Nos debates com os temas transversais: a argumentação, a contra-argumentação, saber ouvir, o respeito pelos colegas que apresentam opiniões diferentes, a comparação e a relação com o cotidiano; Nos exercícios com textos complementares: a leitura silenciosa, a concentração, o respeito, a interpretação, o registro e a qualidade na resolução das questões solicitadas; No deslocamento e no uso de outros ambientes: o cochicho, o respeito, a manutenção da limpeza e a organização do material; Nas provas contextualizadas, a organização, a clareza de ideias, as respostas com fundamentação. (PC Geografia, 2015)

A abrangência dos objetivos e princípios dessa área de conhecimento ficou evidenciada de maneira muito clara no documento não sendo amplamente contemplada nas proposições metodológicas que a equipe docente apresentou. Um exemplo disso é a ausência dos debates na metodologia, mesmo com a evidência da leitura de mundo sobre a reflexão das próprias atitudes no espaço onde se insere, como consta nos objetivos. Outro aspecto importante no documento é o detalhamento do processo avaliativo, com elementos que abrangem o qualitativo bem como o quantitativo, que prepondera na avaliação segundo as notas que são atribuídas aos estudantes. Nos planos de curso não está evidenciada a pesquisa como princípio desse componente curricular, bem como o diálogo com outras que viabilizem a interação do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Em História os princípios norteadores e/ou objetivos prezam pelo

desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das

épocas passadas e também do presente. Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos. Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade. Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas. Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com vários grupos sociais. Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, geradas por mudanças na ordem econômica. Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. Articular conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos e diferentes conteúdos de modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. (PC História, 2015)

Na metodologia os professores apontaram: “aula expositiva, debates, projetos de História, visitas técnicas, problematização de questões sociais, políticas, econômicas e culturais (local, estadual e nacional), leitura e compreensão de textos, leitura de imagens e investigação de documentos”. Para a avaliação,

testes, prova, dissertações, resenhas, projetos e exercícios complementares (Orais ou escritos). Os professores acrescentaram ao documento uma observação: A avaliação qualitativa servirá apenas para complementar a nota de acordo com o rendimento do aluno em sala de aula. Essa nota terá pontuação de 0 (zero) a 1(um) e será acrescentada na média da unidade. (PC História, 2015)

Vimos que os objetivos dessa área de conhecimento estão claramente apresentados. A restrição da abordagem metodológica, bem como o engessamento do processo avaliativo, esboça o não cumprimento das prerrogativas legais, tendo em vista que a experiência e o exercício da criticidade são elementos relevantes para a construção do sujeito ativo, partícipe na sociedade na qual encontra-se inserido. É curioso detectar a relevância da avaliação quantitativa, sobre a qualitativa numa área de conhecimento das relações humanas e sociais. Aqui evidencia-se o exercício do poder

descrito por Paro (2007), onde a equipe docente restringe com suas ações e proposições as abordagens dialógicas, construtoras de debates e contextualizações que podem abranger a construção de conhecimentos verdadeiramente significativos. Pelo que evidencia-se nos planos de curso, muitos conceitos serão trabalhados, mas cabe destacar que memorizar conceitos não é conhecer e essa é uma das prerrogativas das atuais DCNEM, superar a tradição curricular fragmentada e hierarquizada onde as áreas de conhecimento não conversam entre si.

Já no componente curricular Língua Inglesa os princípios norteadores e/ou objetivos propostos são:

Ler e interpretar textos de gêneros diversos; Fazer analogias e inferências; Argumentar e justificar opiniões; Identificar e analisar estruturas linguísticas; Reconhecer o nível semântico por intermédio do contexto e do conhecimento morfo-sintático e lexical; Utilizar a língua inglesa na interpretação e na intervenção em situações reais ao traduzir e ao exprimir-se com clareza; Aumentar e consolidar o vocabulário ativo e passivo, através da fixação de novas palavras e expressões contidas nos textos e exercícios sobre os mesmos; Analisar o sentido dos textos, compreendendo as inter-relações de ideias e sentimentos neles expressos, de modo a resolver, com segurança, exercícios e testes de compreensão; Dominar as estruturas essenciais de afirmação, negação e interrogação; Aplicar as estruturas apreendidas em diferentes contextos e ampliá-las de forma criativa. (PC Língua Inglesa, 2015)

Na metodologia aparecem: “aula expositiva, pesquisas complementares, atividades orais e escritas, exercícios de fixação sobre o assunto estudado, deveres de casa, músicas ou filmes para o auxílio de tradução e conversação e jogos lúdicos”. A avaliação conta com a “observação do interesse, da participação e da integração do aluno no decorrer da aula. Aplicação de duas provas por bimestre, sendo uma gramatical e outra de interpretação de textos e trabalhos individuais e/ou grupo”. (PC Língua Inglesa, 2015).

Como já analisado em outras áreas de conhecimento, os aspectos quantitativos se sobrepõem aos aspectos qualitativos da avaliação. Isso interfere diretamente na análise da formação cidadã, visto que quantitativamente a meritocracia é privilegiada, uma vez que aqueles estudantes que obtêm boa média sobressaem, mesmo sem demonstrar um crescimento vertical na respectiva área do saber, enquanto outros que por uma série de fatores não obtêm média, qualitativamente podem estar superando suas dificuldades e significativamente crescendo enquanto cidadãos. Nesse sentido, nota-se

que as perspectivas das DCNEM ainda têm muito a alcançar, a começar pelo próprio planejamento docente, tornando cada vez mais o aluno o protagonista do seu processo de construção do conhecimento.

Os princípios norteadores e/ou objetivos traçados para o componente curricular Língua Portuguesa são:

Conduzir e instrumentalizar o aluno a fim de torná-lo um leitor e produtor eficaz de textos; Reconhecer e utilizar, adequadamente, o padrão culto da Língua Portuguesa de forma que seja capaz de ler, entender, questionar e argumentar os diferentes níveis de linguagem verbal; Interagir verbalmente de forma apropriada; Usar a escrita com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos; Construir e distinguir conceitos gramaticais; Valorizar a escrita como instrumento de comunicação e autorrealização; Analisar e discutir de forma crítica e criativa os mais variados temas, usando as técnicas de produção textual; Compreender mensagens distinguindo: ideias centrais, secundárias e o objetivo do emissor; Desenvolver a habilidade de falar em público; Expressar-se criativamente a partir de um tema dado; Produzir textos descritivos, narrativos e dissertativos; Compreender e seguir técnicas de redação sugeridas; Identificar e compreender os vários gêneros textuais; Formar leitores apreciadores da arte, explorando o texto literário com seus elementos constitutivos e sua relação com o contexto de criação. (PC Língua Portuguesa, 2015)

A citação “A linguagem não é apenas uma ‘matéria’ escolar entre outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão” (BECHARA 1985, p.8) inicia a fundamentação dos professores dessa área de conhecimento no que se refere à metodologia.

A língua está situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não há língua separada de um contexto social vivido, portanto, o ensino metodológico da língua deve priorizar sua natureza dialógica e não afastá-la de seus princípios. Partindo do princípio de que a literatura é um fenômeno artístico vivo e dinâmico, o trabalho com a gramática privilegia os conteúdos essenciais para a leitura e a produção de textos aborda os gêneros indispensáveis à formação de um cidadão competente discursivamente, as metodologias utilizadas neste plano de ensino deverão estar voltadas para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade que se apresenta. (PC Língua Portuguesa, 2015)

Para os docentes “o trabalho com a literatura priorizará a leitura e a análise do texto literário. Essa leitura visa compreender de que forma cada movimento ou cada

autor literário organiza seus textos (tanto na forma quanto no conteúdo), definindo assim um estilo de época ou um estilo individual”. Reforçam que

é importante que os alunos percebam a leitura também como instrumento de prazer, como ferramenta lúdica que lhes permita explorar outros mundos reais ou imaginários, que os aproxime de outras pessoas e de outras ideias e assim podendo interagir na sociedade em que está inserido. (PC Língua Portuguesa, 2015)

Quanto à gramática,

deve ser vista como um processo dinâmico de interação social, isto é, forma de realizar ações, de agir, e atuar por meio da linguagem. Para assegurar ao aluno a aprendizagem atingindo o objetivo de torná-lo um produtor de textos gramaticalmente eficientes será necessário contextualizar os aspectos gramaticais a partir dos textos produzidos por variados autores e pelos próprios alunos. A produção textual tem como objetivo fundamental desenvolver a habilidade de escrita. Para isto será necessário reconhecer e identificar os gêneros textuais existentes. (PC Língua Portuguesa, 2015)

A avaliação está apresentada de maneira descritiva no documento considerando que

Está intimamente relacionada aos objetivos específicos de cada atividade desenvolvida pelo trabalho de sala de aula e pelo trabalho que o aluno faz em casa. Será, portanto, um instrumento de interação entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Através de constante observação o professor poderá direcionar estratégias de ensino, buscando a efetiva aprendizagem do aluno. A diversidade de atividades propostas pelo professor facilitará a verificação efetiva do processo ensinar-aprender. Os alunos serão avaliados através de: provas e listas de exercícios; Produção textual – Aspecto estético: letra legível, margens regulares, paragrafação; Aspecto gramatical: ortografia, acentuação, pontuação e concordância; Aspecto estilístico: Clareza e concisão. Aspecto estrutural: Unidade (presença de ideia central), coerência (relação lógica entre as partes do texto), coesão (ligação entre frases e parágrafos), adequação à proposta. Pesquisas, seminários, oratória, simulados bimestrais, desempenho e participação nas aulas. (PC Língua Portuguesa, 2015)

A proposta da equipe dessa área de conhecimento atende as prerrogativas legais, bem como demonstra a coesão da equipe. É a área de conhecimento com maior número de docentes atuantes no ensino médio, ainda assim, os planos de curso estão organizados por todo o grupo. Há uma articulação entre os elementos do plano de curso desde seus objetivos, perpassando a metodologia até chegar a avaliação. Não há

silenciamento quanto à formação cidadã, ela está inserida no documento de maneira relevante e promotora da autonomia, da formação totalitária e plena do sujeito, estimando envolver o estudante em atividades que exigem criticidade e permitindo que ele faça uma leitura de mundo, articulada aos saberes que serão trabalhados. Nessa perspectiva, os planos apresentam a possibilidade de interação com outros componentes curriculares e abre espaço para propostas coletivas, que podem ser desenvolvidas através de atividades na própria sala de aula, ou até mesmo em projetos de maior abrangência.

Em Matemática os princípios norteadores e/ou objetivos listados pelos docentes são:

Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo a sua volta; Perceber que a disciplina estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas; Fazer observações de sua realidade em relação aos aspectos quantitativos e qualitativos com o uso de conteúdos matemáticos; Desenvolver a autoestima e a perseverança na busca de soluções; Interagir com os colegas de modo operativo, aprendendo a trabalhar em conjunto na busca de soluções; Mostrar ao aluno a Matemática como linguagem universal e indispensável à comunicação moderna; Manter o caráter instrumental e aplicado da Matemática, através de atividades que visam o ensino de procedimentos e conceitos matemáticos para desenvolver o pensamento, formar autonomia, por meio do incentivo à busca de informações, formulação de hipóteses, tomada de decisões e construções de argumentos; Explorar o falar e o escrever sobre Matemática, propiciando o exercício das habilidades comunicativas para ler o mundo, inferindo positivamente, através de novos caminhos para a resolução de problemas. (PC Matemática, 2015)

A metodologia considera que

A resolução de problemas é a perspectiva metodológica escolhida nesta proposta e deve ser entendida como a postura de investigação frente a qualquer situação ou fato que possa ser questionado. A seleção das atividades deve estar presente todo o tempo, permitindo o engajamento e a continuidade desses alunos no processo de aprender. Nesse sentido, a postura do professor de problematizar e permitir que os alunos pensem por si mesmos, errando e persistindo, é determinante para o desenvolvimento das competências juntamente com a aprendizagem dos conteúdos específicos. Um importante recurso para o desenvolvimento das competências é o trabalho em grupo, a pesquisa em laboratório de informática, em livros, jogos, debates, desafios, curiosidades, consulta aos colegas e professores, construção de slides e apresentações ao grande grupo, essas modalidades são valiosas para as competências e habilidades que se deseja desenvolver. Outro aspecto que se deve enfatizar é a importância da comunicação em Matemática, por ser uma

competência valiosa como relato, registro e expressão. Outro elemento importante da comunicação é a multiplicidade de formas textuais como gráficos, tabelas, esquemas, desenhos, fórmulas, textos jornalísticos, manuais técnicos, rótulos de embalagens, mapas, que são na escola e fora dela, as diferentes linguagens e representações que o aluno deve compreender para argumentar e se posicionar frente a novas informações. Dessa forma a escolha dos conteúdos e atividades deve ser coerente com o tempo disponível de trabalho, evitando atropelos e ociosidade na sala de aula. (PC Matemática, 2015)

Quanto a avaliação fica definido que será “contínua e diversificada contando com: prova escrita individual; resolução, em sala de aula, dos exercícios complementares ou nos testes, em grupo de dois ou três alunos; trabalhos de pesquisa em jornais, revistas e livros paradidáticos; participação nas aulas expositivas”. (PC Matemática, 2015)

Os planos desse componente curricular são bastante objetivos, abrangendo necessariamente as prerrogativas legais de resolução de problemas e contextualização do pensamento. Ainda assim, a avaliação está intrinsecamente associada aos aspectos quantitativos sobrepondo os qualitativos, ou seja, todo o processo de construção de conhecimento reflexivo é aferido através de avaliações bimestrais e atribuição de notas a partir dessa atividade. Pelos planos de curso não se evidencia que o professor acompanhará os avanços individuais dos estudantes, isso influencia na questão da participação e da democracia já abordadas nesse trabalho. Se considerarmos que alguns estudantes, mesmo que partícipes do processo educativo, não consigam se sair bem em avaliações e testes, estes serão rotulados como alunos “fracos”, isso porque o próprio documento não expressa nenhum compromisso com a evolução e/ou acompanhamento individual do estudante. Assim, não acontece o protagonismo, tendo em vista que os números, resultantes das avaliações quantitativas, são o ponto de análise do processo de ensino e aprendizagem que acontece nesse componente curricular.

Os planos de curso de Química trazem como princípios norteadores e/ou objetivos:

Trabalhar a concepção de que Ciência é processo de produção de conhecimento; Analisar criticamente junto aos educandos os riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas; Combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações; Valorizar o trabalho em grupo e a ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento; Propor a elaboração, individual e em grupo, de relatos orais e outras formas de registros sobre os temas estudados; Considerar informações obtidas

por meio de observação, experimentação, textos e outras fontes para a elaboração dos relatos; Confrontar as diferentes explicações dos educandos, individuais e coletivas, para reelaborar suas interpretações e argumentos; Formar o cidadão em geral e não o especialista; Compreender a realidade social em que está inserido, para que possa transformá-la. (PC Química, 2015)

Consta no documento que “na medida do possível a metodologia será teórico-prática, e para tal serão utilizados como material de apoio: textos selecionados, livros didáticos, recursos audiovisuais (filmes, documentários, etc.), entre outros. Elaboração e análise de exercícios”. A avaliação contará com provas com “questões discursivas e testes, sem consulta e individual; trabalhos em grupo ou individual; relatórios das aulas práticas em laboratório; lições de casa; postura em sala de aula, incluindo participação, atenção e organização”. (PC Química, 2015)

Há prevalência do quantitativo, tanto na metodologia, que se atenta à resolução de exercícios, quanto na avaliação. Nos objetivos aparece a descrição da formação cidadã, que não está articulada aos demais elementos do documento. A partir dessa análise não é possível afirmar, portanto, que tal objetivo é atingido no trabalho docente realizado. Outro aspecto relevante é que na proposição metodológica não há ênfase na questão da pesquisa, na construção do saber científico como previsto nas DCNEM.

Por fim, em Sociologia os princípios norteadores e/ou objetivos apresentados buscam

compreender o surgimento da Sociologia e sua relevância para a compreensão do comportamento humano ao longo da história; Identificar os diferentes modelos de análise social que caracterizam os principais autores da Sociologia; Relacionar as principais teorias sociológicas com os elementos da realidade; Identificar a função do Estado nos diferentes contextos históricos e sociais; Relacionar ideologias e modelos de pensamento social com as diferentes estruturas e modelos de Estado presentes na história; Perceber a presença do Estado no cotidiano da sociedade contemporânea; Identificar e criticar determinadas práticas que ocorrem dentro do estado e que não estão a serviço do bem comum; Propor soluções para o estabelecimento de políticas públicas e de uma ação do Estado direcionada para o bem comum; Compreender como ocorrem as mudanças de pensamento e de estrutura das instituições sociais; Identificar as principais rupturas e transformações sociais ocorridas ao longo da história; Compreender o papel dos movimentos sociais na sociedade. (PC Sociologia, 2015)

A metodologia conta com aulas que tendem a levar o aluno a

questionar sua realidade, analisar, comparar, decidir, planejar e expor ideias, bem como ouvir e respeitar as de outrem configurando um

sujeito crítico e criativo. Igualmente, as atividades nas aulas ocorrerão conforme o tema a ser tratado exigir: a sensibilização propriamente dita (através de um problema, questionamentos dos próprios alunos, uso de textos e/ou filmes, etc.), aulas expositivas (com abertura ao debate), estudo e reflexão de textos de caráter sociológico que possam dar margem à reflexão. Redação e apresentação de trabalhos, em que os alunos demonstrarão ou não a apreensão dos temas e problemas investigados através da criação de conceitos. Dessa forma, cremos estar caminhando em direção ao desenvolvimento de valores importantes para a formação do estudante do ensino médio: solidariedade, responsabilidade e compromisso pessoal. (PC Sociologia, 2015)

A avaliação ocorrerá no sentido de

contribuir tanto para o professor, possibilitando avaliar a própria prática, como para o desenvolvimento do aluno; permitindo-lhe perceber seu próprio crescimento e sua contribuição para a coletividade. Será, portanto, de caráter diagnóstico e somativo (em caráter de 0 a 10), conforme o desempenho. Serão adotados como instrumentos, além da autoavaliação: textos produzidos pelos alunos, participação em sala de aula, atividades e exercícios realizados em classe ou extraclasse, atividades de pesquisa através do laboratório de informática, testes escritos, apresentação dos temas (oral ou escrita) em estudo. (PC Sociologia, 2015)

A proposta dessa área de conhecimento abrange os saberes necessários para compreender a sociedade na qual o aluno encontra-se inserido, esse é um dos fatores determinantes para que o documento ora analisado, contemple a construção do conhecimento reflexivo, associando a teoria à prática do estudante. Os tópicos do plano de curso estão articulados de maneira coerente, ressaltando o fortalecimento da autonomia e da criticidade, atendendo as prerrogativas das DCNEM, visto que abrem espaço ao diálogo com outros componentes curriculares.

Dessa forma foi possível verificar que a proposta da escola onde realizamos a pesquisa, em muitos aspectos, vai ao encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Mas esses aspectos não estão presentes em todas as áreas de conhecimento, sendo evidenciado que os planos curso da área das exatas apresentam maior defasagem dos elementos de “preparação básica para o trabalho e a cidadania” (BRASIL, 2012), como preconiza o inciso II do artigo 4, da Resolução n. 02. Não podemos afirmar também que o trabalho já é realizado na escola como princípio educativo, que a partir das problematizações advindas do conceito, os alunos devem criar alternativas, amparados pela mediação dos professores de todas as áreas de

conhecimento, construindo assim, saberes que se relacionam à prática, e que estão intimamente ligados à ciência, à tecnologia, ao trabalho e à cultura.

De acordo com as DCNEM fica clara a importância da diversificação dos métodos avaliativos na escola, não podendo se limitar à verificação da aprendizagem de conteúdo ou atividades, usando-se tão somente os instrumentos de provas e notas, mas pensar uma avaliação formativa e não excludente e punitiva, construindo assim uma nova cultura avaliativa. Com relação a essa questão dos métodos avaliativos, Vasconcelos (1994) sugere que

Se buscamos uma escola que não seja uma preparação para a vida, mas que seja ela mesma uma rica experiência de vida, se buscamos uma escola que não seja reprodutora dos modelos sociais discriminatórios, mas promotora do desenvolvimento integral de todos os alunos, temos de repensar a avaliação. (VASCONCELOS p.27, 1994)

Essa afirmação corrobora o estabelecido no artigo 13, da resolução que define as DCNEM, a saber:

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

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

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

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

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

Diante dos dados referentes a escola onde realizamos a pesquisa, podemos supor que o plano de curso deve expressar uma intenção do professor sobre sua prática em

sala de aula, no sentido de sua competência, responsabilidade e qualidade do trabalho. Ainda que em boa parte revele a prática do professor, possibilita verificar também em que sentido as DCNEM estão sendo implementadas na escola. Cabe ressaltar que o plano de curso não pode ser só uma exigência legal, pois querendo ou não ele se manifesta tanto em nível de documento, quanto de prática de sala de aula, sendo a expressão da prática docente, uma vez que o professor tem autonomia para fazê-lo.

Nossa análise remete à questão da necessidade de efetivamente se implantar na escola de educação básica, os elementos necessários para transpor as premissas legais para a prática cotidiana. Muitos fatores estão intimamente relacionados a esse processo, muitos deles tratamos aqui, outros cabem em outras pesquisas que tratem do financiamento e mecanismos de ação das escolas. Quanto aos dados coletados nos planos de curso, vimos que muitas respostas que buscamos, a partir da análise do PPP, não foram plenamente evidenciadas, mas esse silenciamento nos permite inferir que ainda há um longo caminho para a efetiva implementação das DCNEM nas escolas de educação básica.

4.4. A construção da cidadania na escola

Pelo que tratamos até aqui, consideramos que uma das questões mais espinhosas quando se trata de conceber uma educação escolar, verdadeiramente democrática, diz respeito à autonomia que deve caber aos educandos na escola. Na prática educativa, em geral, o aluno é mero receptor de conhecimentos e informações. É assim que a organização para a obediência prevalece não apenas nas atividades-meio, mas também nas atividades-fim. Pressupõe-se que quando os estudantes tomam a liberdade para se fazerem sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, a dinâmica se torna bastante complexa, porque não se trata tão-somente de dar ou negar autonomia.

Pacheco (2011) afirma que a autonomia, a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a autoria do próprio sujeito que se faz autônomo. Isso acarreta implicações imediatas para a forma como acontece o processo de ensino-aprendizagem. Na escola tradicional⁷ a situação do ensino acontece com um

⁷ Pacheco (2011) utiliza essa expressão para se referir aos moldes da educação bancária, de Paulo Freire, onde o professor ‘deposita’ o conhecimento, e o estudante é receptáculo.

professor comunicando-se, numa sala de aula, com uma turma de alunos sentados em suas carteiras enfileiradas durante praticamente todo o período de aula.

Retomando, portanto, todos os conceitos que tratamos nesse trabalho, um contexto educativo que supõe a participação ativa dos educandos, considerando seus interesses e necessidades, administrando o tempo e o espaço e tendo em vista o melhor desenvolvimento do aprendizado, pressupõe planejamento de atividades que possibilitem diálogo, interação, desperte o senso crítico e desenvolva a prática daquilo que for discutido.

A maneira de se processar as atividades-fim da escola precisa ser redesenhada quando se sente a necessidade de romper com a monótona sala de aula tradicional, na qual os estudantes vão, não para participarem como sujeitos, mas apenas para receberem informações. Todavia, com a análise documental realizada, detectamos que a situação de ensino não é o único objeto de preocupação quando se toca no tema da autonomia dos alunos. É preciso considerar também a questão da participação discente nas tomadas de decisão da escola de um modo geral, e aqui não se trata de considerar apenas os mecanismos institucionais de participação (grêmio estudantil, assembleia de estudantes etc.), mas principalmente a controversa discussão a respeito do sentido e da medida dessa participação.

Quanto ao sentido ou à legitimidade da participação, parece não haver dúvida de uma perspectiva de educação democrática, de que, a condição de sujeito do estudante prevalecente nas atividades-fim, deve corresponder a um poder de decisão discente no funcionamento geral da escola. Na verdade, não faz sentido uma descontinuidade entre esses dois momentos, e, em todas as experiências bem-sucedidas de educação democrática⁸ sempre teve destaque a participação dos estudantes na organização e funcionamento da instituição educativa. Todavia, quando se trata da medida da participação, é preciso um cuidado maior para não se cair nem na restrição desmedida, sob o pretexto de que os estudantes não sabem o que querem, nem no mero espontaneísmo, sob a alegação de que não se deve inibir nenhum desejo dos alunos. No primeiro caso se nega a subjetividade do educando, no segundo se o abandona à própria sorte.

O que se precisa ponderar é que, se, por um lado, a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado,

⁸ Ver Makarenko, 1975; Pistrak, 1981; Escola da Ponte, 2009; Freinet, 1996; Neil, 1976; Bremer; Moschzisker, 1975.

ela não nasce do nada, mas exige a mediação do educador. Essa ponderação está bem presente nas palavras de Pistrak, para quem “é preciso dizer francamente que, sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, se organizar sozinhas, mas são incapazes de formular e de desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de desenvolver amplamente o que está na própria base da auto-organização.” (PISTRAK, 1981, p. 140). Mas, não se deve também esmagá-la com a autoridade do educador, dirigindo-a inteiramente. “É preciso encontrar a linha de comportamento justa, evitando sem dúvida, o esmagamento da iniciativa, a imposição de dificuldades a sua organização, mas permanecendo, de outro lado, o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente, nos casos difíceis, e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção.” (PISTRAK, 1981, p. 140). Trata-se, portanto, de proporcionar condições para que as crianças se tornem autônomas, não pela via do autoritarismo ou do espontaneísmo, mas por meio do diálogo que é a mediação por excelência da educação como prática democrática.

Na análise dos documentos tratados nessa pesquisa, verificamos que não há evidências síncronas do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, conseqüentemente, não há formação ‘da’ e ‘para’ a cidadania, defendida por nós, não só como prerrogativa legal, mas como desejo da escola, diante dos apontamentos de seu PPP. Com os planos de discurso, notou-se o distanciamento, em algumas áreas de conhecimento, dos aspectos qualitativos, carregados de valores que pressupõem a formação do sujeito consciente, ativo e crítico na realidade na qual encontra-se inserido.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa procurou verificar como os documentos oficiais apresentam a relação entre cidadania e educação, dentro de uma perspectiva que pudesse permitir o conhecimento de como isso se configura na proposta pedagógica da escola.

Importante reforçar a ideia de que a formação “da” e “para” a cidadania, na presente pesquisa, implica, sobretudo, a necessidade de exercício ativo e consciente, na participação e exercício da democracia. E esta prática acontece quando o coletivo escolar e a comunidade local se integram para, juntos, garantirem qualidade ao processo educativo. Vale ressaltar, no entanto, que no contexto da globalização, com a política neoliberal e a economia assentada na acumulação flexível do capital, resultado da reestruturação capitalista, que engendraram a reforma do Estado, precisa haver um cuidado especial no sentido de que essa parceria, entre a sociedade civil e a sociedade política, não venha a concorrer para o descompromisso do poder público com a educação e a consequente privatização do espaço escolar. Nesse sentido, Paro considera

As medidas visando à maior participação dos usuários da escola e demais envolvidos em sua prática nos destinos da escola pública básica podem ser agrupadas em três tipos: as relacionadas aos mecanismos coletivos de participação; as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares; e as que dizem respeito as iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares. (PARO, 2007, p.02).

Assim, o princípio da participação foi considerado ao longo do trabalho, por entendermos, como Bordenave (2007), que a participação de todos os setores da sociedade na democracia depende da adequada utilização da comunicação para toda população. Comunicação e informação fazem parte de um processo meticuloso de mobilização que tem objetivos de fazer com que a sociedade participe. E a comunicação pode e deve ser melhorada na escola, no diálogo entre os dispositivos legais, os documentos da própria instituição e os documentos que configuram a práxis educativa.

O maior envolvimento de alunos e professores, como ressalta Paro (2007) consiste na prescrição das atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de efetividade do protagonismo dos alunos no processo de construção do conhecimento, de articulação entre a teoria e a prática.

Com o objetivo de aperfeiçoar o entendimento sobre o exercício pleno da cidadania, previsto na CF de 1988, na LDB nº 9394/96 e também nas próprias DCNEB e DCNEM, abordamos o desenvolvimento do conceito de cidadania e sua configuração no cenário nacional, para validar a prerrogativa de que ainda há muito a ser feito. Ao considerar a dinamicidade da cidadania, entendemos que sempre haverá direitos a serem conquistados, há sempre minorias e/ou grupos sociais que se encontram excluídos e precisam exercer e usufruir ativa e conscientemente da prática social cidadã.

Nesse sentido, ao apresentar a relação entre a escola e a cidadania, evidenciou-se que a definição da proposta pedagógica influencia substancialmente. Superar a tradição curricular hierarquizada e fragmentada, com base na memorização de conceitos, é tarefa fundamental da escola contemporânea. Para que isso aconteça o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura precisam ser tomados como elementos de diálogo com as diversas áreas de conhecimento possibilitando interação e protagonismo efetivo dos estudantes.

Nesse cenário traçamos o percurso da política nacional a partir da década de 1990, quando as privatizações ganharam espaço e o neoliberalismo tomou força, descaracterizando a democracia que nossa nação merece e tem condições de praticar. Ao refletir sobre o cenário político nacional, pudemos repensar a função da escola na conjuntura nacional. E a partir da análise dos documentos oficiais detectamos que a escola precisa redesenhar sua proposta pedagógica, quando esta não evidencia, com clareza, a prática pensada com base nos indicativos locais, nas condições do entorno, na experiência da comunidade escolar, na vida dos próprios estudantes.

Pode-se vislumbrar que a participação efetiva da comunidade escolar tem poder de modificar o contexto da instituição educativa. Além disso, a análise dos documentos oficiais nos permitiu verificar que não há silenciamentos quanto à proposição de uma escola democrática, que trabalhe a formação “da” e “para” a cidadania. Ela é uma ação incipiente, é objeto protagonista nos documentos escolares, por ser aquela que caracteriza a participação ativa e conscientemente da sociedade, do estudante, do sujeito que precisa saber julgar e refletir sobre suas ações, que precisa tomar a cidadania enquanto prática social, que precisa refletir sobre sua experiência tendo consciência dos deveres e direitos que já lhe são garantidos, mas acima de tudo, daqueles que ainda necessitam ser conquistados.

As DCN que reúnem as prescrições expressas na CF de 1988, na LDB 9394/96 e no ECA, apresentam uma visão geral do que se propõe para a educação nacional e definem o projeto de nação que se idealiza para o país, ou seja, esse projeto

fundamenta-se nas prerrogativas dos documentos supracitados, na cidadania e nos princípios expressos na legislação nacional (igualdade, liberdade, solidariedade, sustentabilidade, respeito, tolerância, justiça social, diversidade, entre outros). Nesse sentido, precisamos compreender a educação básica como o alicerce para a cidadania, primando pelas dimensões do ensinar e do cuidar, centralizando no aluno o protagonismo da ação educativa.

Cabe à escola, otimizar tempo e espaço, refletindo sobre os dispositivos legais oficiais e utilizando-os como subsídio para a elaboração de uma proposta pedagógica, clara, concisa e democrática, expressa no seu PPP. Nesse sentido, o percurso metodológico da pesquisa nos permitiu detectar elementos coerentes com os dispositivos legais, na proposta pedagógica da escola, como por exemplo a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento através de atividades e projetos que envolvem também a comunidade. Do mesmo modo os documentos não expressaram a efetividade do protagonismo dos alunos nas atividades propostas, bem como a inserção do trabalho com princípio educativo no cotidiano da escola.

Nesse sentido, esta pesquisa não tem fim nela mesma, ela aponta resultados que nos instigam a buscar novas respostas, a compreender ainda mais a dinâmica da escola e atuação dos alunos no ensino médio. Consideramos a possibilidade de aprofundar a investigação, com o olhar direcionado à prática da escola, num possível doutoramento.

Aproveitando o espaço para fazer também alguma reflexão acerca de como a cidadania implica num repensar constante da prática pedagógica, entendemos que a técnica da análise documental nos provocou no sentido de desencadear uma reflexão sobre as concepções de ensinar e de planejar, sendo possível compreender a necessidade de imergir numa cultura de ressignificações, de experimentação de alternativas nos tempos atuais, em que a complexidade do ser professor exige que ultrapassemos a ideia de que, ao concluir a formação inicial, estejamos prontos e acabados para ensinar. Nesse sentido, sejam delineadas propostas para a formação continuada dos docentes, a fim de que possam se instrumentalizar e contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem e ressignificação da prática pedagógica nas escolas.

Como a escola deve pensar e configurar a prática pedagógica, repensá-la exige repensar os demais elementos constitutivos do trabalho pedagógico (planejamento, ensino e aprendizagem), tomando como referência todos os subsídios legais que vislumbram uma educação de qualidade para todos os cidadãos, pois é pouco provável que mudanças apenas nos documentos oficiais, como aconteceu com as DCN, estejam

desvinculadas de outras transformações, ficando evidente compreender que o processo não é algo externo ao currículo, às teorias da aprendizagem e às políticas educacionais.

Entendemos ainda que a perspectiva de se criar espaços de reflexão coletiva, através dos quais os professores possam compartilhar sua prática pedagógica, exige a articulação entre a ação dos docentes e a instituição da qual fazem parte. Nessa perspectiva, a cidadania é uma responsabilidade pessoal e institucional. Pessoal no que se relaciona ao fato de que todo professor deve ter um profissionalismo que zele por sua prática profissional, que se encante e se preocupe permanentemente em redefinir sua concepção sobre o fenômeno educativo para aperfeiçoar seu fazer docente. Institucional por considerar, como nas DCN, a escola, a família, a sociedade e o poder público como responsáveis pelo projeto nacional de educação.

A redefinição da concepção e das práticas pedagógicas da escola implica uma mudança na cultura escolar, mais precisamente, uma ruptura com a cultura da mensuração. Requer que a comunidade escolar esteja aberta a enfrentar desafios, a tornar a pesquisa um princípio pedagógico no ensino médio, e o trabalho um princípio educativo, que depois de problematizado, desencadeia ações de efetivo protagonismo dos estudantes. Dessa forma, a hierarquização e a fragmentação dos saberes, deve ceder lugar para uma integração das áreas de conhecimento, e, para tanto é importante não somente criar a cultura integradora, mas, sobretudo, a cultura da pesquisa e do diálogo na escola. Assim, o PPP precisa ser claro e objetivo na definição da proposta pedagógica da escola, construído coletivamente e vigente não só como instrumento burocrático, mas como ferramenta para o professor que precisa estar consciente de que ele mesmo é responsável pelos seus percursos formativos. Assim a escola deve prover lugar a esses espaços de formação, favoráveis “[...] à problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. (HOFFMANN, 1991, p.15).

Concluindo este trabalho, juntamos as ideias de autores como Paro (2007) às reflexões de nosso estudo, e apresentamos algumas sugestões alternativas, que possam servir de subsídio para que a construção da cidadania na escola tenha característica de ponto de partida e não de terminalidade, embora todo o estudo sugira aspectos significativos sobre as mudanças a serem realizadas nesse sentido. Não alimentamos a pretensão de dizer que estas proposições se constituem fórmulas acabadas, pois a criatividade da equipe escolar, do professor e as adaptações são fundamentais, considerando que cada contexto apresenta sua especificidade, com limitações tanto da instituição, quanto do professor.

Entendemos também que muitas sugestões não constituem novidade para as escolas, ou para os professores, mas resolvemos colocá-las por entender que seja parte do estudo. Assim, podemos resumi-las a aspectos em que:

- A comunidade escolar seja ativa e participativa nas decisões coletivas da escola, sobretudo, na elaboração do PPP, que deve contar com a colaboração de todos os segmentos;
- Os Professores e demais servidores compreendam a proposta pedagógica da escola, desmistificando o caráter do PPP como reprodutor dos documentos oficiais e como ferramenta meramente burocrática, entendendo sua funcionalidade e a definição do currículo da escola expressa nele;
- Os Planos de Curso dos Professores do Ensino Médio estejam em consonância com a proposta pedagógica da escola, e sejam elaborados de acordo com as concepções da escola e dos próprios professores;
- A pesquisa seja tratada como princípio pedagógico das ações desenvolvidas no ensino médio, assim como a problematização do trabalho e sua abordagem enquanto princípio educativo, relacionado tanto à sua dimensão ontológica, quanto à sua dimensão histórica;
- A tradição do ensino médio com base na memorização de conceitos seja superada pelo diálogo entre a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho, integrando as áreas do conhecimento e tornando o estudante protagonista da construção do seu próprio conhecimento;
- O trabalho de desenvolvimento profissional contínuo docente permita estudar os dispositivos legais e conhecê-los na íntegra, possibilitando a unidade teoria/prática de maneira ativa, consciente e cidadã.

Esperamos que a reflexão desenvolvida neste estudo suscite novas discussões visando repensar aquilo que é expresso nos documentos oficiais e a relação entre cidadania e educação, o que significa modificar a concepção da prática pedagógica da escola, configurando-a de maneira autônoma e promotora efetiva do processo de ensino-aprendizagem, objetivando formar cidadãos plenos conforme prescreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, inspirada na CF de 1988 e na LDB 9394/96. Nesse sentido, a cidadania não pode ser tomada apenas como um conceito incipiente dos dispositivos legais e discursos relacionados à educação, mas sim se deve compreendê-la como prática social que permite usufruir de direitos e cumprir deveres,

que entenda o ser humano como sujeito de sua própria história e reconheça a necessidade de lutar pelos direitos ainda não conquistados, bem como por conscientizar todos pelo exercício consciente de seus deveres.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Educação & Sociedade. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais**: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Ano XXII, n. 75, p. 15-32, 2001.

ALVES, Paulo Afonso da Cunha; LOCCO, Leila de Almeida. **Legislação Educacional**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**; tradução FIGUEIRA, Vinicius. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997

ARAUJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre a complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002. (Educação em pauta)

ARROYO, Gonzales Miguel. **Imagens quebradas** – Trajetórias e tempos de estudantes e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **"Educação e exclusão da cidadania."** In; BUFFA, Ester. Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação das camadas populares**. Educação de jovens e adultos trabalhadores em debate. São Paulo: CEDI, 1998.

BARANOSKI, Maria Cristina; LUIZ, Danuta E. Cantóia. **Cidadania**: sistematizando fundamentos teóricos e conceptuais. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XII, n. 62, mar 2009. Disponível em:
<http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?artigo_id=6006&n_link=revista_artigos_leitura>. Acesso em agosto de 2015.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Estado, governo, sociedade** - para uma teoria geral da política. 10ª ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** E. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORDIGNON e GRACINDO, Genuíno e Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o Município e a Escola. IN, FERREIRA e AGUIAR (orgs). Naura Syria Carapeto e Márcia Ângela da S. Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos. 4ª Ed. SP: Cortez, 2004.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal : Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 07/2010, Brasília, 2010a.

_____. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 04/2010, Brasília, 2010b.

_____. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 02/2012, Brasília, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB nº 05/2011, Brasília, 2011.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> . Acesso em 17 de abril de 2015

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão**. Campinas: Papirus, 1991.

CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais** nas últimas décadas do século XX no Brasil. Aurora. Ano II, número 3, p. 37 – 46. Dezembro de 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTEL, Robert. **Les métamorphoses de la question sociale**. Paris. Gallimard. Librairie Arthème Fayard. 1995.

CEA; **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Secretaria da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica, 2012.

CHAGAS, Daiana. **A participação em espaços públicos**. 2010. Acesso em 23 de outubro de 2015. Disponível em:
<<http://daiachagasrp.blogspot.com.br/2010/09/participacao-em-espacos-publicos.html>>

CODATO, Adriano Nervo. **Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia**. Rev. Sociol. Polit., nov. 2005, no.25, p.83-106. ISSN 0104-4478.

CORREA, Darcísio. **A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas**. 3ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

DAGNINO, Evelina (org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

DAYRELL, Juarez. Educação & Sociedade. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. **Jovens olhares sobre a escola do ensino médio**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 295-316.

FRANÇA, Robson Luiz de. (org.) **Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação)

_____. **Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo, (Org.). Pedagogia da Exclusão. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

GARRETÓN, Manuel, e VILLANUEVA, Tamara. **Política y jóvenes en Chile: una reformulación**. Santiago, Corporación Participa, 1999.

GENTILI, Pablo. **Globalização e Políticas Educacionais: a nova produção de Consensos**. In: PLANTAMURA, Vitangelo (Coord.). Educação e Qualificação Profissional no contexto de regionalização e globalização. Manaus – EDUA. 1999.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5.ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

GONH, Maria da Gloria. Saúde e Sociedade. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais**. v.13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004.

_____. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Os conselhos municipais e a gestão urbana.** In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos; RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; AZEVEDO, Sergio de (Org.). Governança democrática e poder local: a experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2007. p. 57-94.

GORCZEWSKI, Clovis e MARTIN, Nuria Bellosso,. **A necessária revisão do conceito de cidadania** [recurso eletrônico] : movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2011.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão democrática:** Exigências, práticas, perfil e formação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

HERKENHOFF, João Baptista. **Como funciona a cidadania.** 2ª ed. Manaus: Editora Valer, 2001.

HÖFLING , Eloisa de Mattos. Cadernos Cedes. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais.** Ano XXI, nº 55, p. 30-41. novembro/2001.

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Novo dicionário Folha Webster's:** inglês/português, português/inglês. Co-editor Ismael Cardim, 2009. Edição online.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília : O Instituto, 2014.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Astorga.** 2015.

JACOBI, Pedro Roberto. **Descentralização municipal e participação dos cidadãos:** apontamentos para o debate. Lua Nova, São Paulo, n. 20, p. 121-143, maio, 1990.

KOSELLECK, Reinhart. In **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. p. 134-146.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis:** an introduction to its methodology: Thousand Oaks, The Sage Comm Text Series, 1980.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo:** currículo e desenvolvimento humano: Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 56 p.

LOUREIRO, Patrícia. A cidadania da União Europeia: mito ou realidade? In: SOUSA, Mônica Teresa Costa e LOUREIRO, Patrícia (Org.). **Cidadania. Novos temas, velhos desafios.** Ijuí: Unijuí, 2009. p. 175.

LUCENA, Carlos (org.). **Trabalho, precarização e formação humana**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LUDKE Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Tradução Pulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. SP: Hucitec, 2007.

NASCIMENTO, M. L. B. **Análise Documental e Análise Diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos**. (Tese de Doutorado). Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; (org). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

PACHECO, Eliezer. Org. **Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 2011.

PACHECO, José. **As escolas de área aberta / tipo P3**. s. d. (a). Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/P3.pdf>>. Acesso em março de 2015. 5p

PARO, Vitor Henrique. **Provimento do cargo de diretor na escola pública: eleição de diretores**. In: Simpósio Brasileiro de Administração da Educação: desafios dos anos 90, 16, 1993, Rio de Janeiro: Anais. Rio de Janeiro, ANPAE, 1992. p. 43-53.

_____. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**. In: ANUÁRIO GT Estado e Política Educacional: políticas, gestão e financiamento da educação. Goiânia: ANPED, 2000. p. 107-122.

_____. **Gestão escolar e qualidade da educação básica**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1, 2003, Salvador. Anais: os novos caminhos para ensinar e aprender. João Pessoa: UFPB, 2003. p. 117-122.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. **Estrutura da escola e prática educacional democrática.** In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu - MG, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>

PIMENTA, Carlos César. **A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais.** Rio de Janeiro - 2(5): p.173-199. Set/out, 1998.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação.** 2.ed. São Paulo: contexto, 1998.

_____; PINSKY, Carla Bassanezi, (orgs.). **História da cidadania.** 6. ed., São Paulo : Contexto, 2014.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

PME – **Plano Municipal de Educação.** Astorga – PR, 136p. 2015.

PPP – **Projeto Político Pedagógico.** Astorga – PR, 364p. 2014.

PUIG, Josep. **Democracia e participação escolar.** São Paulo: Moderna, 2000.

RIVAS, Edelberto Torres. Poblaciones indígenas y ciudadanía: elementos para a formulação de políticas sociais em América Latina. In: BALODANO, Andrés Pérez. (Coord). **Globalización, ciudadanía y política social en América Latina: tensiones e contradicciones.** Caracas: Nueva Sociedad, 2007. p. 173.

RUBIO, C. Fernández. La educación para la ciudadanía europea. Propuesta educativa para su implementación en el curriculum de Ciencias sociales. In: VERA, M. y PÉREZ, D. (Coord.) **Formación de la ciudadanía: las tics y los nuevos problemas.** Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2004.

SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** Emir Sader (org.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Educação em tempos de Neoliberalismo.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade.** In SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____ et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. 224 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Conhecimento local e conhecimento universal: Práticas Sociais: Aulas, Saberes e Políticas. **A filosofia como elemento cultural e seu papel formativo: da necessidade da filosofia na escola**. Joana P. Romanowski; Pura L. O. Martins; Sérgio R. A. Junqueira (Orgs.). v. 4, p. 13- 20. Curitiba: Champagnat, 2004.

SILVA, Sarita Medina da. **Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação de Professores**: flexibilização e autonomia. Campinas, SP: [s.n], 2006.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. **Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 95-117, jan./jun.2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3.ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em rede de ensino pública**. IN: MACHADO, Maria Margarida (org). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. Pg.78-82.

ANEXOS

INDICADORES PARA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – ANEXO I

Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR		PRINCÍPIOS NORTEADORES	FINALIDADES	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
Currículo	Linguagens Matemática Ciências da Natureza Ciências Humanas	I - garantir ações que promovam: a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.	Fortalecimento das relações entre os componentes curriculares e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos	Evidência da contextualização e interdisciplinaridade de ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.	Considerar: I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo; II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos; III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana. V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente
	Em decorrência de legislação específica trabalhar obrigatoriamente: - educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009); - processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003); - Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99); - Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97); - Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2003).		Promover formação integral do estudante	Tratamento transversal e integradamente	

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR			PRINCÍPIOS NORTEADORES	FINALIDADES	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO								
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none">- consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;- preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;- aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;- compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.	Os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos;	Seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar; - oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;	<ul style="list-style-type: none">- formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio;- a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.								
		Língua Estrangeira Moderna												
		Arte												
		Educação Física												
	Matemática													
	Ciências da Natureza	Biologia												
		Física												
		Química												
	Ciências Humanas	História												
		Geografia												
		Filosofia												
		Sociologia												

INDICADORES PARA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA – ANEXO II

ESTRUTURA FÍSICA				
ENDEREÇO	SALAS DE AULA	LABORATÓRIOS	SALAS DIVERSAS	OUTROS ESPAÇOS
Rua Bahia, nº 263, centro, mudou-se para o prédio, onde antes funcionava como antigo Seminário de Padres, situado à Rua Nossa Senhora Aparecida, s/nº, Jardim Paraná	21 salas de aula, distribuídas em 3 pavimentos cada uma, contendo carteiras e cadeiras, um quadro de giz, 1 mesa e cadeira para professor e 1 ventilador de parede ou teto, contendo também uma TV PENDRIVE – Multimídia, 29 polegadas.	Laboratório de Biologia e Física Laboratório de Química Laboratório de Informática	Sala de Apoio à Aprendizagem Sala de Recursos Multifuncional Sala de Artes Plásticas Sala dos Professores Sala de Educação Física Sala da Direção Sala de Apoio Pedagógico Sala do Arquivo Morto	Pátio coberto externo Quadra Poliesportiva Refeitório Secretaria Cozinha Cantina Banheiros/ Vestiários dos alunos Banheiro/ adaptado para cadeirantes Serviços Gerais Depósito

TURNO	HORÁRIO	NÍVEIS E MODALIDADES	NÚMERO DE ALUNOS	TURMAS			
Matutino	07h30min às 12horas	Ensino Médio, Salas de Apoio à Aprendizagem – 6º e 9º anos, Sala de Recurso Multifuncional - Tipo I, Atividade Complementar Curricular em Contra turno – Música e Treinamento Esportivo para alunos do Ensino Fundamental	684	Ensino Médio	ANO	Nº DE TURMAS	ALUNOS
					1º ano	08	294
					2º ano	07	212
					3º ano	05	178
Vespertino	13h às 17h20minutos	Ensino Fundamental Séries Finais, Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, , CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras, Atividades Complementares Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática para alunos do Ensino Médio	350	Ensino Fundamental	6º ano	03	75
					7º ano	03	95
					8º ano	03	76
					9º ano	03	104
Noturno	19h às 22h50minutos	Ensino Médio, Cursos Técnicos em Administração e em Informática na forma de Subsequente, CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras	215	Ensino Médio	1º ano	02	70
					2º ano	02	65
					3º ano	02	80
					Técnico	-	-
TOTAL DE ALUNOS			1249	ALUNOS DO EM			899

*Levantamento atualizado no dia 15/06/2015

QUADRO DE PESSOAL		
FUNÇÃO	NUMERO DE SERVIDORES	TOTAL DE SERVIDORES
		111
SUPORTE LABORATÓRIO	01	
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	11	
TÉCNICO ADMINISTRATIVO	09	
PROFESSORES	76	
DIRETOR	01	
SECRETÁRIA	01	
PROFESSOR PEDAGOGO	08	
DIRETOR AUXILIAR	02	
MERENDEIRA	02	

*Levantamento atualizado no dia 27/05/2015

ENSINO MÉDIO				
ÁREA DE CONHECIMENTO		NUMERO DE PROFESSORES	TOTAL DE PROFESSORES	CARACTERÍSTICAS
Arte		03	63	O perfil do professor do colégio é o do profissional que sabe que ensinar exige humildade, tolerância e capacidade de reconhecer-se como pessoa que tem a missão de ensinar certo para que a realidade seja transformada, sem omissão e sem fantasia, mas com a capacidade de sonhar, esperar e acreditar, com convicção de que seu trabalho é tão digno, importante quanto qualquer outro. É o desafio que faz com que o professor torne-se pesquisador, convicto de sua profissão, tarefa e missão, com a curiosidade de uma criança que espera e acredita que a mudança é possível, pois ela é um ser em transformação e precisa de exemplos sadios, verdadeiros e convictos.
Biologia		04		
Educação física		05		
Filosofia		03		
Física		04		
Geografia		07		
História		05		
Língua portuguesa		07		
Matemática		09		
Química		04		
Sociologia		03		
Língua Inglesa		08		
OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO	O Ensino Médio precisa promover a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior. Busca o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico levando o aluno a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.			

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR		PRINCÍPIOS NORTEADORES	FINALIDADES	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO
Currículo	Deve ser um espaço para análise crítica, contestação de forma de poder que direcionem a formação do indivíduo para atender as necessidades do sistema capitalista que a sociedade atual vivência, no qual deve estar organizado o trabalho pedagógico em todos os níveis e modalidades de ensino seguindo as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais.	<p>Garantir o acesso e a permanência de todos os alunos a um ensino de qualidade;</p> <p>Estabelecer uma proposta de ensino que reconheça e valorize práticas culturais de tais sujeitos sem perder de vista o conhecimento historicamente produzido, constituído em patrimônio de todos;</p> <p>Colaborar na formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade;</p> <p>Assegurar contínua atualização dos conteúdos de acordo com o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico;</p> <p>Conscientizar os diversos segmentos da comunidade escolar sobre a importância da participação e envolvimento no processo pedagógico;</p> <p>Descentralizar as decisões, para que todos construam e executem coletivamente uma proposta educativa transformadora;</p> <p>Resguardar a liberdade de autonomia da escola, respeitando as relações dimensionais entre a comunidade escolar e os órgãos competentes;</p> <p>Garantir a todos os profissionais da educação o acesso e continuidade a capacitação.</p> <p>Possibilitar que o currículo seja um documento de identidade no âmbito escolar, explicitando o que fundamenta a proposta curricular.</p>	<p>Proposta histórico crítica, valorizando o período histórico vivenciado pelo homem, na busca de compreensão do presente, visando melhorias nas relações sociais futuras, compreendendo, a criança e o adolescente como sujeito social e histórico, constituído no seu presente, como cidadão, portador e produtor de cultura.</p> <p>Os conteúdos curriculares observam a difusão de valores culturais fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e respeito à diversidade.</p>	<p>Quanto a história e Cultura afro-brasileira, africana e indígena, prevenção ao uso indevido de drogas, sexualidade humana, educação ambiental, educação fiscal e enfrentamento à violência contra a criança e o adolescente, educação para o envelhecimento digno e saudável são temas trabalhadas ao longo do ano letivo, em todas as disciplinas, os conteúdos de uma disciplina complementa outra e desta forma, são necessários para o aprendizado e formação do aluno</p>	<p>Deve se dar de forma sistemática e contínua por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Deve estar em consonância com os objetivos já listados, tendo como meta o acompanhamento e aperfeiçoamento do processo educativo. Inclui uma avaliação inicial, para diagnóstico e elaboração do planejamento. Outra avaliação ao final de uma etapa de trabalho para analisar a aprendizagem, nesta o professor deve compartilhar com os alunos as observações que sinalizam avanços e possibilidades de superação das dificuldades. Os alunos devem ser avaliados no processo global de aprendizagem. O processo de avaliação e recuperação da aprendizagem considera além dos aspectos internos do regimento os parâmetros das avaliações externas. Para registros de notas devem ser considerados os resultados advindos de instrumentos diversificados: prova individual e ou em grupo, trabalhos e atividades desenvolvidos em sala de aula e ou pesquisa científica. O número de avaliações aplicadas para a obtenção da média semestral deve levar em conta a carga horária semanal da disciplina, nunca sendo menos que duas. O valor atribuído para registro será de 0,0 a 10,0 para cada instrumento. A Avaliação deverá ser registrada em documentos próprios, a fim de serem asseguradas a regularidade e a autenticidade da vida escolar do aluno. A verificação do rendimento escolar compreenderá a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. O controle de frequência fica a cargo do Estabelecimento de Ensino, exigida a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para a aprovação.</p>

INSTÂNCIAS COLEGIADAS			
CONSELHO ESCOLAR	CONSELHO DE CLASSE	APMF	GRÊMIO ESTUDANTIL
<p>Órgão colegiado de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico e administrativo. Composto por representantes da comunidade, presidido pelo diretor escolar e podendo eleger seu vice-presidente dentre os membros que o compõem, maiores de 18(dezoito)anos. Os representantes do conselho escolar são escolhidos mediante processo eletivo de cada segmento escolar, garantindo a representatividade dos níveis e modalidade de ensino de movimentos sociais organizados e comprometidos com a educação pública. É regido por estatuto próprio, aprovado por 2/3 de seus integrantes.</p>	<p>Órgão consultivo e deliberativo em assuntos didáticos-pedagógicos fundamentado no PPP, com responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busque garantir a efetivação do processo ensino-aprendizagem. Tem a finalidade de analisar as informações e dados apresentados, e de intervir em tempo hábil no processo ensino e aprendizagem, oportunizando ao aluno formas diferenciadas de apropriar-se dos conteúdos curriculares estabelecidos. Cabe ainda verificar se os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliativos e relações estabelecidas na ação pedagógica educativa, estão sendo cumpridos de maneira coerente com o PPP. É constituído pelo diretor ou diretor auxiliar, pela equipe pedagógica, por todos os docentes e os alunos representantes que atuam numa mesma turma ou série, as reuniões do conselho acontecem ordinariamente em datas previstas em calendário escolar e extraordinariamente, sempre que se fizer necessário.</p>	<p>Órgão representado pelos pais, mestres e funcionários, sem caráter político, partidário, religioso, racial, fins lucrativos e sem remuneração. Os dirigentes e conselheiros atuam por prazo indeterminado, é regida por estatuto próprio, aprovado em Assembleia Geral, convocada especificamente para esta finalidade.</p>	<p>Órgão máximo de representação dos estudantes. Tem como objetivo defender os interesses individuais e coletivos dos alunos, incentivando a cultura literária, artística e desportiva. Regido por estatuto próprio, aprovado e homologado em Assembleia Geral, convocada especificamente para este fim.</p>

CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM O TRABALHO ESCOLAR			
SOCIEDADE	HOMEM	TRABALHO	CIDADANIA
<p>Configurada pelas experiências individuais do homem, havendo uma interdependência em todas as formas da atividade humana, desenvolvendo relações, instaurando estruturas sociais, instituições sociais e produzindo bens, garantindo a base econômica. A sociedade é mediadora do saber e da educação presente no trabalho concreto dos homens, que criam novas possibilidades de cultura e de agir social a partir das contradições geridas pelo processo de transformação da base econômica.</p> <p>O entendimento do modo como funciona a sociedade não pode se limitar às aparências. É necessário compreender as leis que regem o desenvolvimento da sociedade.</p>	<p>Sujeito de sua aprendizagem, personagem de sua história, o homem é um ser natural e social, ele age na natureza transformando-a segundo suas necessidades e para além delas. Nesse processo de transformação, ele envolve múltiplas relações em determinado momento histórico, assim acumula experiências e em decorrência destas, ele produz conhecimentos. Sua ação é intencional e planejada, mediada pelo trabalho, produzindo bens materiais e não-materiais que por ele são apropriados de diferentes formas. <i>"O homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar a natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la pelo trabalho".</i> (SAVIANE 1992).</p>	<p>No trabalho educativo o fazer e o pensar entrelaçam-se dialeticamente e é nesta dimensão que está posta a formação do homem. Ao considerarmos o trabalho uma <i>práxis</i> humana, é importante o entendimento de que o processo educativo é um trabalho não material, uma atividade intencional que envolve formas de organização necessária para a formação do ser humano. O conhecimento como construção histórica é matéria-prima (objeto de estudo) do professor e do aluno, que indagando sobre o mesmo irá produzir novos conhecimentos, dando-lhes condições de entender o viver, propondo modificações para a sociedade em que vive permitindo:</p> <p><i>"ao cidadão-produtor chegar ao domínio intelectual do técnico e das formas de organização social sendo portanto capaz de criar soluções originais para problemas novos que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento".</i></p> <p>(Kuenzer, p, 33 e 35)</p>	<p>Cidadania deve ser concebida por ações coletivas que busquem favorecer a aquisição do conhecimento pelo povo, para que de posse do conhecimento científico e da consciência dos direitos e deveres que regem a vida em sociedade, os homens possam fazer valer seus direitos em prol de melhores condições de vida ao corpo social.</p> <p>Exercitar a cidadania é aplicar o conhecimento que se tem sobre a constituição social e da relação do homem com a natureza e dentro dos princípios que a constitui uma sociedade de direito lutar para que as relações se deem cada vez melhor.</p>

CONCEPÇÕES QUE FUNDAMENTAM O TRABALHO ESCOLAR

CONHECIMENTO	ENSINO- APRENDIZAGEM	CULTURA	TECNOLOGIA
<p>Pressupõe as concepções de homem, de mundo e das condições sociais que o geram configurando as dinâmicas históricas que representam as necessidades do homem a cada momento, implicando necessariamente nova forma de ver a realidade, novo modo de atuação para a obtenção do conhecimento, mudando, portanto a forma de interferir na realidade. Essa interferência traz consequências para a escola, cabendo a ela garantir a socialização do conhecimento que foi expropriado do trabalho nas suas relações.</p> <p>Dessa forma, o conhecimento escolar é resultado de fatos, conceitos, e generalizações, sendo, portanto, o objeto de trabalho do professor.</p> <p>O conhecimento não ocorre individualmente. Ele acontece no social gerando mudanças interna e externa no cidadão e nas relações sociais, tendo sempre uma intencionalidade.</p>	<p>O processo ensino-aprendizagem é o resultado contínuo da interação do professor, aluno e o conhecimento. A partir deste processo o professor oportuniza ao educando o conhecimento necessário para suprir suas necessidades, ou subsidiar seu pensamento e suas relações com o próprio homem ou com a natureza. A experiência vivenciada nesta interação provoca mudanças que transformam o homem, que transformado é capaz de provocar transformação social.</p>	<p>A cultura é resultado de toda a produção humana.</p> <p>Toda a organização curricular, por sua natureza e especificidade precisa completar várias dimensões da ação humana, entre elas a concepção de cultura. Na escola, em sua prática há a necessidade da consciência de tais diversidades culturais, especialmente da sua função de trabalhar as culturas populares de forma a levá-los à produção de uma cultura erudita, como afirma Saviani.</p> <p>Respeitando a diversidade cultural e valorizando a cultura popular e erudita cabe a escola aproveitar essa diversidade existente, para fazer dela um espaço motivador, aberto e democrático.</p>	<p>A tecnologia deve ser entendida como uma ferramenta sofisticada e alternativa no contexto educacional, pois a mesma pode contribuir para o aumento das desigualdades, ou para a inserção social se vista como uma forma de estabelecer mediações entre o aluno e o conhecimento em todas as áreas.</p> <p>Assim fica claro, que ter no currículo, uma concepção de educação científico-tecnológica não será suficiente para o acesso de todos, da Escola Pública, sem que haja uma vontade e ação política que possibilite investimento para que esses recursos tecnológicos (elementares e sofisticados) existam e possam ser ferramenta que contribua para o desenvolvimento do pensar, sendo um meio de estabelecer relações entre o conhecimento científico, tecnológico e sócio histórico, possibilitando articular ação teoria e prática.</p>

INDICADORES PARA ANÁLISE DOS PLANOS DE CURSO DOS PROFESSORES E A CONSONÂNCIA COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. ANEXO III

COMPONENTE CURRICULAR	PRINCÍPIOS NOTEADORES e/ou OBJETIVOS	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO Como é feita quais procedimentos....	OBSERVAÇÕES
ARTES	<p>Organização de conteúdo, desenvolvimento de ideias e reflexões a partir de interações com informações sobre a Arte.</p> <p>Reelaboração de conhecimentos adquiridos;</p> <p>Ampliação dos sentidos e da percepção na resolução de uma proposta de leitura de mundo, representação artística ou criação.</p> <p>Saber ver e conhecer Arte.</p>	<p>As atividades serão desenvolvidas por meio de estudos (pesquisas bibliográficas e de campo), exposições, reflexões, produções e vivência dos conteúdos em questão.</p> <p>Apresentação de conteúdos utilizando as diferentes linguagens.</p>	<p>Contínua na sala de aula, seja individualmente, seja por meio de atividades em grupo. Além das verificações mensais e bimestrais serão utilizadas como método avaliativo atividades em sala de aula, produções artísticas, apresentação de trabalhos e seminários. A disciplina, a pontualidade e o capricho também serão importantes no conceito final atribuído ao aluno.</p>	<p>Os planos analisados não apresentam a dimensão da formação cidadã, visto que elucidam enfoques das premissas legais da SEE-PR. A justificativa presente nos mesmos, é que os professores atuantes na área de conhecimento não são habilitados para tal, completam suas cargas horárias sendo estes habilitados em Letras, História, Ciências Biológicas. Os aspectos previstos nas DCN não são integralmente contemplados visto que resta ampliar a abordagem crítica do ser humano e sua relação com o meio no qual encontra-se inserido, além disso a criticidade não aparece com veemência nos respectivos planos. Outro aspecto não presente no documento é a relação história e contemporaneidade os processos e as representações humanas, uma abordagem que elucida e propicia a compreensão das diferentes abordagens e princípios da cidadania ao longo dos tempos.</p>

BIOLOGIA	<p>Definir os conceitos do cotidiano que os alunos trazem para a escola, os que começam a aprender a aqueles úteis para a compreensão do mundo, fazendo assim despertar o espírito crítico do estudante.</p> <p>Fazer com que o aluno compreenda a ciência como construção humana, entendendo como ela se desenvolve por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas, relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade.</p> <p>Oportunizar aos alunos conhecer, pensar, analisar e tomar decisões acerca da vida, de forma global e contextualizada. Já que a Biologia é a ciência que estuda a vida.</p>	<p>Estudo dirigido; Leitura compartilhada; Elaboração e análise de exercícios; Seminários; Fichamento; Resumos; Aulas expositivas e dialogadas; Exercícios com questões abertas (discursivas) e fechadas (de múltipla escolha); Músicas; Slides; Atividades experimentais; Desenvolvimento de projetos; Seminários; Vídeos; Atividades em grupo; Confecção de cartazes.</p>	<p>Todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes serão avaliadas no processo de aprendizagem: tarefas de casa, trabalhos em grupos, pesquisas, avaliações. Ao final de cada conteúdo serão realizadas avaliações diagnósticas, para que o estudante possa se autoavaliar. Serão propostas atividades de reforço paralelas, para os alunos que necessitarem. Serão feitas pelo menos uma avaliação por bimestre e dois trabalhos de pesquisa.</p>	<p>A formação crítica do aluno é aspecto relevante nos planos de curso dessa área de conhecimento. O enfoque direto quanto à formação cidadã não aparece mas evidencia-se nos objetivos e metodologia ora elencados. Nota-se a sincronia dos profissionais da área atuantes na escola. Não existem disparidades entre os documentos desde o 1º ao 3º ano do ensino médio. Optamos aqui pelo registro daquilo que aparece de forma uníssona nos documentos analisados. Quanto às premissas das DCN o documento contempla a dimensão da formação integral do sujeito, esboçando um processo de participação constante e tomada de atitude para apresentação de argumentos e/ou resultados de pesquisas decorrentes da leitura e construção do conhecimento científico, além disso a contextualização é elemento constante nos referidos planos para todos os anos de escolaridade do ensino médio.</p>
----------	---	---	---	--

EDUCAÇÃO FÍSICA	<p>Aprender, compreender e apreender os conhecimentos sobre a cultura corporal, na perspectiva de sua vivência e valorização como elementos fundamentais para a visão crítica da sociedade atual.</p> <p>Reconhecer a cultura corporal como forma de expressar uma linguagem, recurso este, necessário para a comunicação e interação entre as pessoas de diferentes grupos sociais e o mundo.</p> <p>Estabelecer através das relações interpessoais e coletivas, atitudes de respeito à diversidade cultural, de classe, de ideias, crenças, gênero, etnia, etc.</p> <p>Adotar hábitos saudáveis de atividades corporais, de alimentação, higiene pessoal e coletiva buscando a melhoria da qualidade de vida.</p> <p>Aprender e apreender o significado do jogo e dos esportes (seu histórico, suas regras, seus fundamentos, etc.) com o objetivo de compreender as relações destes com a sociedade.</p> <p>Contextualizar os elementos da cultura corporal e contrapor aos modelos impostos pela mídia, denunciando sua influência para o consumismo.</p>	<p>Ressaltar o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar o conhecimento científico ou saber escolar e o saber construído no meio cultural informado pelo senso comum, na tentativa de superá-los. As atividades devem ser criativas apontando um sistema de relações sociais, respeitando as dimensões de gênero, raça, classe, local e credo.</p> <p>Utilizaremos recursos convencionais ou não tendo o cuidado de priorizar os trabalhos em grupos, buscando a criatividade e a criticidade visando a superação da meritocracia, seletividade e do individualismo.</p> <p>Os procedimentos devem ser ações com o intuito de dar aos alunos chances de opinarem, discutirem e transformarem a direção social num processo, dinâmico consciente e contínuo.</p> <p>Para tanto os objetivos, os conteúdos, e a metodologia apontarão para a necessidade de alunos trabalharem e produzirem durante todo o ano letivo assumindo sua cota de responsabilidade, participando ativamente do processo.</p>	<p>Avaliações teóricas: O estudante será avaliado pela sua participação e desenvolvimento das atividades decorrentes das aulas teóricas, através de trabalhos e avaliações.</p> <p>Trabalhos individuais: Os trabalhos serão individuais, manuscrito, com capa, introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia.</p> <p>- Participação em aula (observação diária): Presença, disciplina, comportamento e participação nas aulas.</p>	<p>O modo como a cidadania aparece nos planos de educação física é ímpar. Elucida as prerrogativas legais de formação plena e totalitária ao apresentar cada um dos objetivos, bem como ao apresentar a metodologia de forma tão clara e concisa.</p> <p>A abordagem das relações sociais está diretamente interligada ao princípio da participação. A ação consciente e crítica do estudante é salutar e está contida no documento desde o primeiro ao terceiro ano do ensino médio, os planos são elaborados conjuntamente pela equipe docente.</p>
-----------------	---	---	---	---

FILOSOFIA	<p>Contribuir para a compreensão dos elementos que interferem no processo social através da busca do esclarecimento dos universos que tecem a existência humana: trabalho, relações sociais e cultura simbólica.</p> <p>·Formar o hábito da reflexão sobre a própria experiência possibilitando a formação de juízos de valor que subsidiem a conduta do sujeito dentro da escola e fora dela. Estimular a atitude de respeito mútuo e o senso de liberdade e responsabilidade na sociedade em que vive considerando a escola como parte da vida do aluno.</p> <p>Desenvolver procedimentos próprios do pensamento crítico: apreensão de conceitos, argumentação e problematização.</p> <p>-Trabalhar com textos que incluam termos e conceitos cotidianos que facilitem a interação no contexto social;</p> <p>Debater questões contemporâneas que facilitem a compreensão da realidade a partir dos problemas filosóficos destacados;</p> <p>-Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;</p> <p>-Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal, o entorno sócio-político, histórico e cultural; a sociedade científico-tecnológica.</p>	<p>Tendo em vista os objetivos propostos na Diretriz Curricular de Filosofia, as aulas serão no sentido de levar o aluno a questionar sua realidade, analisar, comparar, decidir, planejar e expor ideias, bem como ouvir e respeitar as de outrem configurando um sujeito crítico e criativo. Igualmente, as atividades nas aulas ocorrerão conforme o tema a ser tratado exigir: a sensibilização propriamente dita (através de um problema, questionamentos dos próprios alunos, uso de textos e/ou filmes, etc.), aulas expositivas (com abertura ao debate), estudo e reflexão de textos de caráter filosófico - ou que possam dar margem à reflexão de cunho filosófico.</p> <p>Redação e apresentação de trabalhos, em que os alunos demonstrarão ou não a apreensão dos temas e problemas investigados através da criação de conceitos. Dessa forma, cremos estar caminhando em direção ao desenvolvimento de valores importantes para a formação do estudante do ensino médio: solidariedade, responsabilidade e compromisso pessoal.</p>	<p>A proposta de trabalho para os alunos e a avaliação ocorrerá no sentido de contribuir tanto para o professor, possibilitando avaliar a própria prática, como para o desenvolvimento do aluno; permitindo-lhe perceber seu próprio crescimento e sua contribuição para a coletividade. Será, portanto, de caráter diagnóstico e som ativo (em caráter de zero a dez), conforme o desempenho individual e/ou coletivo. Serão adotados como instrumentos, além da autoavaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Textos produzidos pelos alunos; -Participação em sala de aula; -Atividades e exercícios realizados em classe ou extraclasse; -Atividades de pesquisa através do laboratório de informática; -Testes escritos; -Apresentação dos temas (oral ou escrita) em estudo; -Registro das aulas, conforme a necessidade; 	<p>A reflexão e a construção do conhecimento sobre o pensar o próprio pensar é intrínseca a essa área de conhecimento, desse modo a proposição da equipe está intimamente relacionada à formação cidadã. Evidencia-se que a equipe docente se propõe a envolver os alunos em atividades teóricas para que a reflexão prática efetivamente aconteça.</p>
-----------	---	--	---	---

FÍSICA	<p>Reconhecer a Física enquanto construção humana, aspectos de sua história e relação com o contexto cultural, social, político e econômico. Compreender a evolução dos meios tecnológicos e sua relação dinâmica com a evolução de conhecimento científico.</p> <p>Ser capaz de emitir juízos de valor em relação à situação sociais que envolvam aspectos físicos ou tecnológicos relevantes.</p> <p>Permitir ao aluno perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do universo distante, a partir de princípios, leis e modelos por ela construídos.</p>	<p>Exposição de conteúdo.</p> <p>Leitura dos conteúdos.</p> <p>Elaboração e análise de exercícios.</p>	<p>Os critérios de avaliação adotados serão:</p> <p>Nota de participação:</p> <p>Responsabilidade na entrega de deveres e trabalhos, participação verbal e escrita, respeito com professores e colegas, assiduidade, autonomia e interesse.</p> <p>Avaliação mensal: escrita, oral, virtual, relatórios, seminários etc.</p> <p>Avaliação bimestral: escrita e individual</p> <p>Projetos: Organização, participação de cada elemento, fidelidade das informações científicas, criatividade, estética, cumprimento dos prazos, diversidade das fontes de pesquisa e socialização e observação da função atribuída.</p> <p>Trabalhos: Pesquisas com produções de vídeos, lista de exercícios e/ou simulados</p>	<p>Evidencia-se a construção do saber sem a estreita ligação com a formação da cidadania. Nota-se que a metodologia se restringe a execução técnica dos saberes ora tratados. O documento não apresenta aspectos relevantes quanto à ação do estudante e sua prática nas relações sociais, não contempla todas as dimensões de formação totalitária presente nas DCN. Mesmo que os objetivos abordem os fenômenos tecnológicos e naturais as estratégias de ação docente são restritas e não dialogam com ações práticas, estão cerceadas pela teoria de maneira bem simplista. Os planos de curso dessa área de conhecimento também estão assinados pela equipe docente e possuem o mesmo formato do 1º ao 3º ano do ensino médio.</p>
--------	--	--	--	---

GEOGRAFIA	<p>Centralizar a ideia de Natureza como possibilidade de apropriação de seus recursos em detrimento dos interesses associados ao capital.</p> <p>Ampliar o conceito universo conceitual geográfico bem como reconhecer a diversidade de formas de se relacionar com a natureza além daquela sob a qual vivemos.</p> <p>Perceber como a leitura e o estudo possibilitam a ampliação dos conhecimentos acerca de noções fundamentais para pensar geograficamente o mundo: Natureza, sociedade, território e territorialidade.</p> <p>Analisar a produção de resíduos sólidos com as novas tecnologias na produção de produtos plásticos, estabelecendo causas – consequências e soluções.</p> <p>Compreender como os espaços públicos, sob a gestão do Estado adquirem outras territorialidades em função da questão ambiental frente às questões e discussões decorrentes do impacto que a sociedade urbana – industrial capitalista tem provocado à dinâmica do espaço nas escalas local, nacional e global.</p> <p>Identificar as recentes transformações ocorridas no campo, principalmente, aquelas em que a elevada produtividade transfere em ônus social e ambiental.</p> <p>Selecionar, analisar, interpretar, comparar, relacionar e opinar com argumentação através das diversas reportagens (atualidade).</p> <p>Produzir textos, mapas, gráficos, charges, poesias, painéis. Resolver as atividades propostas no livro texto, exercícios, treino vestibular, pesquisas, provas, desafios, etc.</p> <p>Refletir sobre as próprias atitudes em relação aos preconceitos da sociedade, desenvolvendo o respeito e a preocupação com as outras pessoas.</p> <p>Reconhecer que o espaço geográfico como um produto histórico e social.</p> <p>Comparar os processos de formação socioeconômica, relacionando-os com o seu contexto histórico e geográfico.</p> <p>Posicionar-se criticamente em relação aos avanços tecnológicos, propondo soluções para a grande demanda da mão de obra desqualificada.</p> <p>Desenvolver o conhecimento para a argumentação e contra argumentação mediante questões e problematizações vivenciadas.</p>	<p>Aulas expositivas e dialogadas;</p> <p>Utilização de vídeo, imagens e Datashow;</p> <p>Leitura e discussão de textos;</p> <p>Atividades roteirizadas em grupo; Saída a campo;</p> <p>Seminários;</p> <p>Elaboração de textos;</p> <p>Construção de material prático;</p> <p>Participação em palestras sobre temas pertinentes as discussões da disciplina.</p>	<p>Avaliação contínua e processual.</p> <p>Participação comprometida nas atividades individuais e coletivas.</p> <p>Pontualidade na entrega das tarefas e trabalhos;</p> <p>Nos trabalhos em dupla ou em grupo: a pesquisa individual, a qualidade, a pontualidade, a organização, o registro.</p> <p>Nos debates com os temas transversais: a argumentação, a contra argumentação, saber ouvir, o respeito pelos colegas que apresentam e diferentes, a comparação e a relação com o cotidiano;</p> <p>Nos exercícios com textos complementares: a leitura silenciosa, a concentração, o respeito, a interpretação, o registro e a qualidade na resolução das questões solicitadas;</p> <p>No deslocamento e no uso de outros ambientes: o cochicho, o respeito, a manutenção da limpeza e a organização do material;</p> <p>Nas provas contextualizadas, a organização, a clareza de ideias, as respostas com fundamentação.</p>	<p>A abrangência dos objetivos e princípios dessa área de conhecimento ficou evidenciada de maneira muito clara no documento não sendo amplamente contemplada nas proposições metodológicas que a equipe docente apresentou. Um exemplo disso é a não presença dos debates na metodologia, mesmo com a evidência da leitura de mundo sobre a reflexão das próprias atitudes no espaço onde se insere, como consta nos objetivos.</p> <p>Outro aspecto importante no documento é o detalhamento do processo avaliativo, com elementos que abrangem o qualitativo bem como o quantitativo, que prepondera na avaliação segundo as notas que são atribuídas aos estudantes.</p>
-----------	--	---	--	--

HISTÓRIA	<p>Desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas e também do presente.</p> <p>Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.</p> <p>Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.</p> <p>Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.</p> <p>Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.</p> <p>Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com vários grupos sociais.</p> <p>Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, geradas por mudanças na ordem econômica.</p> <p>Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.</p> <p>Articular conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.</p> <p>Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</p> <p>Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;</p>	<p>Aula expositiva; Debates; Projetos de História; Visitas técnicas; Problemática de questões sociais, políticas, econômicas e culturais (local, estadual e nacional); Leitura e compreensão de textos; Leitura de imagens; Investigação de documentos;</p>	<p>Testes, Prova, Dissertações, Resenhas, Projetos e Exercícios complementares (Orais ou escritos). Obs.: A avaliação qualitativa servirá apenas para complementar a nota de acordo com o rendimento do aluno em sala de aula. Essa nota terá pontuação de 0(zero) a 1(um) e será acrescentada na média da unidade.</p>	<p>Os objetivos dessa área de conhecimento estão claramente apresentados. A restrição da abordagem metodológica. Bem como o engessamento do processo avaliativo, esboça o não cumprimento das prerrogativas legais, tendo em vista que a experiência e o exercício da criticidade são elementos relevantes para a construção do sujeito ativo, partícipe na sociedade na qual encontra-se inserido. É curioso detectar a relevância da avaliação quantitativa, sobre a qualitativa numa área de conhecimento das relações humanas e sociais. Aqui evidencia-se o exercício do poder descrito por Paro (2007), onde a equipe docente restringe com suas ações e proposições as abordagens dialógicas, construtoras e debates e contextualizações que podem abranger a construção de conhecimentos verdadeiramente significativos.</p>
----------	---	---	---	--

LÍNGUA INGLESA	<p>Ler e interpretar textos de gêneros diversos; Fazer analogias e inferências; Argumentar e justificar opiniões; Identificar e analisar estruturas linguísticas; Reconhecer o nível semântico por intermédio do contexto e do conhecimento morfosintático e lexical; Utilizar a língua inglesa na interpretação e na intervenção em situações reais ao traduzir e ao exprimir-se com clareza; Aumentar e consolidar o vocabulário ativo e passivo, através da fixação de novas palavras e expressões contidas nos textos e exercícios sobre os mesmos; Analisar o sentido dos textos, compreendendo as inter-relações de ideias e sentimentos neles expressos, de modo a resolver, com segurança, exercícios e testes de compreensão; Dominar as estruturas essenciais de afirmação, negação e interrogação; Aplicar as estruturas apreendidas em diferentes contextos e ampliá-las de forma criativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva; - Pesquisas complementares; - Atividades orais e escritas; - Exercícios de fixação sobre o assunto estudado; - Deveres de casa; - Músicas ou filmes para o auxílio de tradução e conversação; - Jogos lúdicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação do interesse, da participação e da integração do aluno no decorrer da aula; - Aplicação de duas provas por bimestre, sendo uma gramatical e outra de interpretação de textos; - Trabalhos individuais e/ou grupo. 	<p>Como já analisado em outras áreas de conhecimento, os aspectos quantitativos sobrepõem os aspectos qualitativos da avaliação. Isso interfere diretamente na análise da formação cidadã, visto que quantitativamente a meritocracia é privilegiada, uma vez que aqueles estudantes que obtém boa média sobressaem, mesmo sem demonstrar um crescimento vertical na respectiva área do saber, enquanto outros que por uma série de fatores não obtém média, qualitativamente podem estar superando suas dificuldades e significativamente crescendo enquanto cidadãos.</p>
----------------	---	---	--	---

LÍNGUA PORTUGUESA	<p>Conduzir e instrumentalizar o aluno a fim de torná-lo um leitor e produtor eficaz de textos; Reconhecer e utilizar, adequadamente, o padrão culto da Língua Portuguesa de forma que seja capaz de ler, entender, questionar e argumentar os diferentes níveis de linguagem verbal; Interagir verbalmente de forma apropriada; Usar a escrita com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos; Construir e distinguir conceitos gramaticais. Valorizar a escrita como instrumento de comunicação e autorrealização; Analisar e discutir de forma crítica e criativa os mais variados temas, usando as técnicas de produção textual; Compreender mensagens distinguindo: ideias centrais, secundárias e o objetivo do emissor; Desenvolver a habilidade de falar em público; Expressar-se criativamente a partir de um tema dado; Produzir textos descritivos, narrativos e dissertativos; Compreender e seguir técnicas de redação sugeridas; Identificar e compreender os vários gêneros textuais; Formar leitores apreciadores da arte, explorando o texto literário com seus elementos constitutivos e sua relação com o contexto de criação.</p>	<p>“A linguagem não é apenas uma ‘matéria’ escolar entre outras, mas um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão” (BECHARA 1985, p.8). A língua está situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado. Não há língua separada de um contexto social vivido, portanto, o ensino metodológico da língua deve priorizar sua natureza dialógica e não afastá-la de seus princípios. Partindo do princípio de que a literatura é um fenômeno artístico vivo e dinâmico, o trabalho com a gramática privilegia os conteúdos essenciais para a leitura e a produção de textos aborda os gêneros indispensáveis à formação de um cidadão competente discursivamente, as metodologias utilizadas, neste plano de ensino, deverão estar voltadas para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade que se apresenta. O trabalho com a literatura priorizará a leitura e a análise do texto literário. Essa leitura visa compreender de que forma cada movimento ou cada autor literário organiza seus textos (tanto na forma quanto no conteúdo), definindo assim um estilo de época ou um estilo individual. É importante que os alunos percebam a leitura também como instrumento de prazer, como ferramenta lúdica que lhes permita explorar outros mundos reais ou imaginários, que os aproxime de outras pessoas e de outras ideias e assim posso interagir na sociedade em que está inserido. A gramática deve ser vista como um processo dinâmico de interação social, isto é, forma de realizar ações, de agir, e atuar por meio da linguagem. Para assegurar ao aluno a aprendizagem atingindo o objetivo de torná-lo um produtor de textos gramaticalmente eficientes, será necessário contextualizar os aspectos gramaticais a partir dos textos produzidos por variados autores e pelos próprios alunos. A produção textual tem como objetivo fundamental desenvolver a habilidade de escrita. Para isto será necessário reconhecer e identificar os gêneros textuais existentes.</p>	<p>A avaliação está intimamente relacionada aos objetivos específicos de cada atividade desenvolvida pelo trabalho de sala de aula e pelo trabalho que o aluno faz em casa. Será, portanto, um instrumento de interação entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Através de constante observação o professor poderá direcionar estratégias de ensino, buscando a efetiva aprendizagem do aluno. A diversidade de atividades propostas pelo professor facilitará a verificação efetiva do processo ensinar-aprender. Os alunos serão avaliados através de: Provas e listas de exercícios; Produção textual: Aspecto estético: letra legível, margens regulares, paragrafação. Aspecto gramatical: ortografia, acentuação, pontuação e concordância. Aspecto estilístico: Clareza e concisão. Aspecto estrutural: Unidade (presença de ideia central), coerência (relação lógica entre as partes do texto), coesão (ligação entre frases e parágrafos), adequação à proposta. Pesquisas; Seminários; Oratória; Simulados bimestrais; Desempenho e participação nas aulas.</p>	<p>A proposta da equipe dessa área de conhecimento atende as prerrogativas legais, bem como demonstra a coesão da equipe. É a área de conhecimento com maior número de docentes atuantes no ensino médio, ainda assim os planos de curso estão organizados por toda a equipe. Há uma articulação entre os elementos do plano de curso desde seus objetivos, perpassando a metodologia até chegar a avaliação. Não há silenciamento quanto à formação cidadã, ela está inserida no documento de maneira relevante e promotora da autonomia, da formação totalitária e plena do sujeito.</p>
-------------------	--	--	--	--

MATEMÁTICA	<p>Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo a sua volta;- Perceber que a disciplina estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas;- Fazer observações de sua realidade em relação aos aspectos quantitativos e qualitativos, com o uso de conteúdos matemáticos;- Desenvolver a autoestima e a perseverança na busca de soluções;- Interagir com os colegas de modo operativo, aprendendo a trabalhar em conjunto na busca de soluções.</p> <p>Mostrar ao aluno a Matemática como linguagem universal e indispensável à comunicação moderna.</p> <p>Manter o caráter instrumental e aplicado da Matemática, através de atividades que visam o ensino de procedimentos e conceitos matemáticos para desenvolver o pensamento, formar autonomia, por meio do incentivo à busca de informações, formulação de hipóteses, tomada de decisões e construções de argumentos.</p> <p>Explorar o falar e o escrever sobre Matemática, propiciando o exercício das habilidades comunicativas para ler o mundo, inferindo positivamente, através de novos caminhos para a resolução de problemas.</p>	<p>A resolução de problemas é a perspectiva metodológica escolhida nesta proposta e deve ser entendida como a postura de investigação frente a qualquer situação ou fato que possa ser questionado.</p> <p>A seleção das atividades deve estar presente todo o tempo, permitindo o engajamento e a continuidade desses alunos no processo de aprender. Nesse sentido, a postura do professor de problematizar e permitir que os alunos pensem por si mesmos, errando e persistindo, é determinante para o desenvolvimento das competências juntamente com a aprendizagem dos conteúdos específicos.</p> <p>Um importante recurso para o desenvolvimento das competências é o trabalho em grupo, a pesquisa em laboratório de informática, em livros, jogos, debates, desafios, curiosidades, consulta aos colegas e professores, construção de slides e apresentações ao grande grupo, essas modalidades são valiosas para as competências e habilidades que se deseja desenvolver. Outro aspecto que se deve enfatizar é a importância da comunicação em Matemática, por ser uma competência valiosa como relato, registro e expressão. Outro elemento importante da comunicação é a multiplicidade de formas textuais como gráficos, tabelas, esquemas, desenhos, fórmulas, textos jornalísticos, manuais técnicos, rótulos de embalagens, mapas, que são na escola e fora dela, as diferentes linguagens e representações que o aluno deve compreender para argumentar e se posicionar frente a novas informações. Dessa forma a escolha dos conteúdos e atividades deve ser coerente com o tempo disponível de trabalho, evitando atropelos e ociosidade na sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contínua e diversificada como: - Prova escrita individual ou em duplas; • Resolução, em sala de aula, dos exercícios complementares ou nos testes, em grupo de dois ou três alunos; • Trabalhos de pesquisa em jornais, revistas e livros paradidáticos; • Participação nas aulas expositivas 	<p>Os planos são bastante objetivos, abrangendo necessariamente as prerrogativas legais de resolução de problemas e contextualização do pensamento. Ainda assim, a avaliação está intrinsecamente associada aos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, ou seja, todo o processo de construção de conhecimento reflexivo é aferido através de avaliações bimestrais e atribuição de notas a partir dessa atividade.</p>
------------	--	---	---	---

QUÍMICA	<p>Trabalhar a concepção de que Ciência é processo de produção de conhecimento; Analisar criticamente junto aos educandos os riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas;</p> <p>Combinar leituras, observações, experimentações e registros para coleta, comparação entre explicações, organização, comunicação e discussão de fatos e informações,</p> <p>Valorizar o trabalho em grupo e a ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento;</p> <p>Propor a elaboração, individual e em grupo, de relatos orais e outras formas de registros sobre os temas estudados;</p> <p>Considerar informações obtidas por meio de observação, experimentação, textos e outras fontes para a elaboração dos relatos; Confrontar as diferentes explicações dos educandos, individuais e coletivas, para reelaborar suas interpretações e argumentos;</p> <p>Formar o cidadão em geral e não o especialista;</p> <p>Compreender a realidade social em que está inserido, para que possa transformá-la.</p>	<p>Na medida do possível a metodologia será teórico-prática, e para tal serão utilizados como material de apoio: textos selecionados, livros didáticos, recursos audiovisuais (filmes, documentários, etc.), entre outros. Elaboração e análise de exercícios.</p>	<p>Avaliações com questões discursivas e testes, sem consulta e individual;</p> <ul style="list-style-type: none"> - trabalhos em grupo ou individual; - relatórios das aulas práticas em laboratório; - lições de casa; - postura em sala de aula, incluindo participação, atenção e organização. 	<p>Documento altamente restrito ao quantitativo, tanto na metodologia que se atenta a resolução de exercícios, quanto na avaliação que também prepondera para os aspectos quantitativos do processo. Nos objetivos aparece a descrição da formação cidadã, que não está articulada aos demais elementos do documento.</p>
---------	--	--	--	---

SOCIOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o surgimento da Sociologia e sua relevância para a compreensão do comportamento humano ao longo da história. - Identificar os diferentes modelos de análise social que caracterizam os principais autores da Sociologia. - Relacionar as principais teorias sociológicas com os elementos da realidade - Identificar a função do Estado nos diferentes contextos históricos e sociais - Relacionar ideologias e modelos de pensamento social com as diferentes estruturas e modelos de Estado presentes na história. - Perceber a presença do Estado no cotidiano da sociedade contemporânea. - Identificar e criticar determinadas práticas que ocorrem dentro do estado e que não estão a serviço do bem comum. - Propor soluções para o estabelecimento de políticas públicas e de uma ação do Estado direcionada para o bem comum. - Compreender como ocorrem as mudanças de pensamento e de estrutura das instituições sociais - Identificar as principais rupturas e transformações sociais ocorridas ao longo da história. - Compreender o papel dos movimentos sociais na sociedade 	<p>As aulas serão no sentido de levar o aluno a questionar sua realidade, analisar, comparar, decidir, planejar e expor ideias, bem como ouvir e respeitar as de outrem configurando um sujeito crítico e criativo. Igualmente, as atividades nas aulas ocorrerão conforme o tema a ser tratado exigir: a sensibilização propriamente dita (através de um problema, questionamentos dos próprios alunos, uso de textos e/ou filmes, etc.), aulas expositivas (com abertura ao debate), estudo e reflexão de textos de caráter sociológico que possam dar margem à reflexão. Redação e apresentação de trabalhos, em que os alunos demonstrarão ou não a apreensão dos temas e problemas investigados através da criação de conceitos. Dessa forma, cremos estar caminhando em direção ao desenvolvimento de valores importantes para a formação do estudante do ensino médio: solidariedade, responsabilidade e compromisso pessoal.</p>	<p>A avaliação ocorrerá no sentido de contribuir tanto para o professor, possibilitando avaliar a própria prática, como para o desenvolvimento do aluno; permitindo-lhe perceber seu próprio crescimento e sua contribuição para a coletividade. Será, portanto, de caráter diagnóstico e somativo (em caráter de 0 a 10), conforme o desempenho.</p> <p>Serão adotados como instrumentos, além da auto avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Textos produzidos pelos alunos; -Participação em sala de aula; -Atividades e exercícios realizados em classe ou extraclasse; -Atividades de pesquisa através do laboratório de informática; -Testes escritos; -Apresentação dos temas (oral ou escrita) em estudo; 	<p>A proposta dessa área de conhecimento abrange os saberes necessários para compreender a sociedade na qual o aluno encontra-se inserido, esse é um dos fatores determinantes para que o documento ora analisado, contemple a construção do conhecimento reflexivo, associando a teoria à prática do estudante. Os tópicos do plano estão articulados de maneira coerente, ressaltando o fortalecimento da autonomia e da criticidade.</p>
------------	---	--	---	---