



CÓD: OP-134JN-23
7908403547876

ITABERABA-BA

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABERABA - BAHIA

Comum a todas as Especialidades
de Professor NU I

EDITAL Nº 001/2024

Língua Portuguesa

| | |
|--|----|
| 1. Leitura e interpretação de textos (ficcionais e/ou não ficcionais) | 5 |
| 2. Gêneros discursivos e tipologia textual | 5 |
| 3. Ortografia..... | 6 |
| 4. acentuação..... | 7 |
| 5. pontuação..... | 7 |
| 6. Formação de palavras | 11 |
| 7. Léxico: adequação no emprego das palavras..... | 12 |
| 8. Verbos: conjugação, emprego dos tempos, modos e vozes verbais; as palavras de relação | 12 |
| 9. morfossintaxe; estrutura do período, da oração e da frase..... | 15 |
| 10. regência nominal e verbal..... | 22 |
| 11. colocação pronominal..... | 23 |
| 12. formas de tratamento (usos e adequações) | 23 |
| 13. Noções de fonética; Noções de prosódia..... | 26 |
| 14. Estrutura do parágrafo..... | 27 |
| 15. Coesão e coerência textuais | 28 |
| 16. Estilística: denotação e conotação; Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia e figuras de linguagem. | 29 |
| 17. figuras de linguagem..... | 29 |
| 18. Níveis de linguagem..... | 32 |
| 19. Manual de Redação da Presidência da República (3ª edição, revista, atualizada e ampliada)..... | 33 |

Matemática

| | |
|--|-----|
| 1. Conjuntos; Problemas e Sistemas | 53 |
| 2. Teoria dos Conjuntos | 62 |
| 3. Progressão Geométrica e Aritmética | 65 |
| 4. Razão; Proporção | 69 |
| 5. Regra de Três..... | 70 |
| 6. Porcentagem | 72 |
| 7. Equações e Inequações do 1º e 2º grau..... | 73 |
| 8. Sistemas de equações..... | 76 |
| 9. Funções do 1º e 2º grau..... | 78 |
| 10. Trigonometria | 90 |
| 11. Logaritmo..... | 97 |
| 12. Probabilidade..... | 97 |
| 13. Análise Combinatória; Permutação | 99 |
| 14. Geometria Plana, Espacial e Analítica..... | 102 |
| 15. Matrizes e Determinantes | 112 |

Conhecimentos Gerais

| | |
|--|-----|
| 1. Temas relevantes e atuais de diversas áreas: Segurança, Política, Economia, Educação, Saúde, Cultura, Tecnologia e Desenvolvimento sustentável..... | 123 |
| 2. Princípios Constitucionais da Administração Pública (Constituição Federal: art. 37 a 40) | 123 |
| 3. Poderes administrativos. Poder de polícia e abuso de poder | 128 |
| 4. Princípios norteadores dos Serviços Públicos | 135 |
| 5. Princípios do Processo Administrativo..... | 147 |
| 6. Atos administrativos: requisitos, vícios, revogação e anulação | 156 |
| 7. Lei da improbidade administrativa (Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992 e alterações posteriores)..... | 167 |
| 8. Crimes contra Administração pública | 182 |
| 9. Lei Orgânica do Município de Itaberaba e alterações posteriores..... | 192 |

Conteúdo comum a todos os Professores

| | |
|--|-----|
| 1. História do pensamento pedagógico brasileiro. Teoria da educação, diferentes correntes do pensamento pedagógico brasileiro..... | 229 |
| 2. A didática e o processo de ensino e aprendizagem | 232 |
| 3. Organização do processo didático: planejamento, estratégias e metodologias, avaliação. | 235 |
| 4. A sala de aula como espaço de aprendizagem e interação..... | 239 |
| 5. A didática como fundamento epistemológico do fazer docente | 240 |
| 6. Principais teorias da aprendizagem; Inatismo, comportamentalismo, behaviorismo, interacionismo, cognitivismo; As bases empíricas, metodológicas e epistemológicas das diversas teorias de aprendizagem; Contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon para a psicologia e a pedagógica | 240 |
| 7. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner | 246 |
| 8. Psicologia do desenvolvimento. Aspectos históricos e biopsicossociais..... | 248 |
| 9. Temas contemporâneos: bullying | 260 |
| 10. o papel da escola | 265 |
| 11. a escolha da profissão..... | 265 |
| 12. transtornos alimentares na adolescência | 266 |
| 13. família | 267 |
| 14. educação sexual..... | 272 |
| 15. Avaliação institucional, de desempenho e de aprendizagem | 283 |
| 16. Teorias do currículo..... | 295 |
| 17. Acesso, permanência e sucesso do aluno na escola | 307 |
| 18. Gestão da aprendizagem | 308 |
| 19. O professor: formação e profissão..... | 308 |
| 20. Projeto político-pedagógico..... | 309 |
| 21. A pesquisa na prática docente. | 316 |
| 22. Alfabetização e Letramento | 316 |
| 23. Aspectos legais e políticos da organização da educação brasileira; políticas educacionais para a educação básica | 319 |
| 24. Educação inclusiva | 326 |

um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 1987, p. 37). A configuração de um novo paradigma é uma especulação a partir das muitas interrogações e dúvidas manifestadas por muitos cientistas contemporâneos que puseram em questão as teorias admitidas e a racionalidade que as presidiu, e abalaram os fundamentos da ciência paradigmática da natureza – a física. São muitas as correntes que postulam a emergência de uma nova racionalidade como suporte mais adequado ao avanço científico, subvertendo crenças, métodos e paradigmas, e abalando convicções nos diferentes domínios da vida contemporânea (HELLER et al., 1999). Essa conflagração teórica traria uma problemática inovadora à abordagem do currículo, ainda não captada suficientemente pelos estudos sobre as questões curriculares.

Nesse texto, elegem-se algumas referências teóricas que se afirmam como crítica ao universo de crenças que sustentam o conhecimento instituído e advogam um novo horizonte para a compreensão das ciências humanas e, por extensão, ao currículo.

As ciências cognitivas constituem uma reunião de disciplinas (psicologia, filosofia, biologia, lingüística, informática e outras) que visam compreender as complexas atividades mentais humanas e o próprio cérebro. Comportam diversas fases evolutivas e estão em franca expansão. Podem-se extrair alguns eixos nucleares dessa comunhão de disciplinas científicas: a princípio surge como uma reação ao comportamentalismo behaviorista que restringira a psicologia ao estímulo-resposta, desconhecendo os processos e condicionamentos não observáveis.

Na metade do século passado, o advento do computador e a capacidade de realizar tarefas, antes tidas como estritamente humanas (memorizar, classificar, triar etc.), induziram acreditar que as atividades mentais têm um sistema lógico muito similar a um programa de informática (SIMON, 1969) e estruturas profundas, que presidem a linguagem humana, podem ser decodificadas e transformadas em uma linguagem de máquina. Isso suscitou, nos anos 1950-80, questões a respeito dos automatismos do pensamento, da linguagem e do raciocínio, ou ainda, a transferência para máquina dos processos mecanicamente decifráveis de atividades cerebrais. A informática é uma referência fundamental nesse modelo computacional de tratamento de informações: crê-se possível decodificar e descrever todas atividades mentais por meio de programas informáticos. A mente poderia ser considerada, assemelhada a um software, tendo o cérebro como programa computacional que conjuga e manipula leis lógicas e elementos físicos.

Uma segunda fase das ciências cognitivas está conexa com a neurociência e as descobertas dos mecanismos cerebrais dos anos 1990, a “década do cérebro”: além de cartografar o cérebro, procurou-se compreender os mecanismos que regem as operações mentais associadas a uma região cerebral específica e levantar questões em torno da associação entre uma área cerebral, os estados mentais e a consciência. O impulso institucional dado pela fundação privada norte-americana Alfred P. Sloan e as incipientes pesquisas do MIT, propiciaram a criação da revista *Cognitive science*, em 1977. Em 1979, a fundação de uma associação de cientistas, oriundos das áreas, filosofia, psicologia, lingüística, antropologia e inteligência artificial, deu uma fundamentação teórica ao que se cunhou como “paradigma cognitivo”.

O objetivo das ciências cognitivas é alcançar uma compreensão extensiva da inteligência humana seja descrevendo, simulando, reproduzindo as capacidades mentais – percepção, raciocínio, linguagem, ações – seja replicando e transferindo para máquina capacidades e ações extraídas dos processos lógicos comportamentais humanos. A evolução e amplitude da temática, dificulta uma definição, uma vez que transita pela mecânica, biologia, filosofia, linguagem e outras ciências que se juntam, cada vez mais, na discussão da inteligência e consciência humana. Um campo em franca expansão refere-se à Inteligência Artificial - um domínio que procura representar na máquina os mecanismos do raciocínio e busca, mas outros campos da Inteligência Artificial (AI) tratam das redes neuronais e do conexismo com padrões computadorizados ou, ainda, campos ligados à biologia, à robótica e à informática, na tentativa de construir vida, recorrendo aos processos historicamente considerados exclusivos de seres humanos. Um esforço que liga a tecnologia à imaginação, o manipulável à consciência, o conhecimento à fantasia.

O grande alvo é tratar da consciência – campo que, como a cosmologia, quanto mais se avança, mais se descobre a incipiência dos estudos. Se as redes e sintonias 4 neuronais auxiliam a explicação da origem bio-fisiológica da consciência, o problema da consciência do sujeito enquanto a vivência na sua experiência humana, permanece um enigma provocador de novas investigações.

As ciências cognitivas abrem um campo instigante de questões para a educação, em especial, para o currículo, revolucionando as possibilidades multiformes da educação e as possíveis inovações curriculares. Um panorama dos conhecimentos atuais e das descobertas no domínio das ciências cognitivas, das pesquisas sobre o cérebro e os avanços da neurociência induzem muitos a crer no nascimento de uma nova ciência da aprendizagem. É expressivo o texto publicado, em 2007, pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Fruto de um projeto originado em 1999 sobre as ‘ciências da aprendizagem e a pesquisa sobre o cérebro’, inspirado nas ciências cognitivas e neurociências, o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI- Centre for Educational Research and Innovation) sugere que as descobertas sobre a plasticidade do cérebro podem ser aplicadas às políticas e às práticas em matéria de educação e deixa entrever novas pistas para o ensino e novas possibilidades para o currículo, que abriram caminhos para um novo paradigma. (OCDE.CERI.2007).

As ciências cognitivas, ou da cognição, como alguns preferem, ou, simplesmente, neurociências, não podem se constituir em um novo paradigma, seja pela incipiência dos estudos, seja pela ausência de um corpo teórico elaborado, mas é perceptível que os avanços já produzidos pelas pesquisas nessa área levantam questões que não podem ser ignoradas por aqueles que tratam do currículo escolar.

A pós-modernidade é um termo genérico para uma ampla gama de autores que põem em questão os pressupostos da racionalidade moderna, sugerindo a superação de uma cosmologia paradigmática que dominou o pensamento centro-europeu e se estendeu como a concepção hegemônica do pensamento universal. O conceito, porém, sofre uma proliferação de significados e metamorfoses que podem ser polarizadas entre

A pós-modernidade exprime, ainda, um sentimento difuso de transformação da vida social no Ocidente, com a emergência da hegemonia norte americana e com o sucesso do fordismo, da acumulação capitalista, da difusão de novos modos de vida e do deslocamento da gravitação universal em torno do estilo de vida europeu. Nessa ótica, passou a significar uma perspectiva nova, em espaço e tempo originais, socialmente construída, que reconhece as particularidades e sujeitos concretos, seus desejos e enganos.

Por outro lado, o movimento “New Times”, liderado por Stuart Hall e Martin Jacques, difundiu algumas teses afins ao conceito: a mudança substantiva no mundo nos países capitalistas avançados, caracterizada pela diversidade, diferenciação e fragmentação e o conseqüente declínio tanto da produção em massa quanto do proletariado industrial tradicional e, por outro lado, o surgimento de uma multiplicidade de lutas sociais e políticas, o recrudescimento do individualismo e a suplantação da solidariedade humana pelo consumo. (COLE; HILL, 1996)

Harvey (1996) em seu estudo sobre as formas culturais pós-modernistas e os modos mais flexíveis de acumulação de capital, entende esse momento como uma mudança mais na superfície aparente do que sinal de emergência de uma sociedade nova, pós-capitalista. ou, na visão de Jameson (1996), uma lógica cultural do capitalismo tardio.

Outros preferem referir-se à emergência da hiper-modernidade (LIPOVETSKY, 2004), na última década do século passado, em virtude da consciência dos desvirtuamentos sócio-econômicos, ambientais, psico-sociais, da perda de referências tradicionais, como o Estado, a família, a religião, uma hiper-concentração obsessiva no indivíduo (AUBERT, 2004; ASCHER, 2005) a exaltação do hipermercado, da exacerbação do consumo, da concorrência, do lucro, do hedonismo, da violência, do terrorismo.

A pós-modernidade com todo seu vigor crítico, no final do século passado, suscitou temas e debates que estiveram presentes em quase todas as disciplinas das ciências humanas e foram referências para estudos críticos sobre o currículo, de modo particular, como crítica ao currículo concebido a partir de uma racionalidade instrumental. Não parece, porém, ter constituído um conjunto articulado de conceitos que se afigure a de um novo paradigma. A ductilidade emprestada ao termo favorece a imprecisão e torna difícil reconhecê-lo como um paradigma, no sentido estrito do termo.

A concepção pós-moderna, embora não possa ser vista como unitária, tem adeptos na área do currículo, que compreendem que as metanarrativas de caráter iluminista, que organizaram os currículos, estejam superadas, assim como o modelo de vida proposto pela modernidade esteja obsoleto. Para eles não há possibilidade e nem interessa pensar um currículo do ponto de vista totalizante, que tenha como objetivo formar um cidadão coletivo engajado na transformação social.

Essa concepção de currículo traz contribuições fundamentais em relação aos estudos da diversidade cultural, mas retira o enfoque da Teoria do Currículo e da prática curricular de uma análise mais estrutural, recolhendo a reflexão para o âmbito do indivíduo. Quais têm sido as contribuições dessa tendência para a Educação e, especificamente, para o Currículo. Esse é um desafio que temos que enfrentar em relação a cada uma dessas tendências aqui apontadas.

Para as teorias sistêmicas, o conceito de sistema e a formulação de uma epistemologia sistêmica resultam de um conjunto de conceitos que recobrem diversas teorias e concepções surgidas na segunda metade do século passado, com a cibernética e inteligência artificial, as teorias da informação e comunicação e a informática. No final dos anos 1940, uma confluência de idéias estuda processos mecânicos automáticos, auto-reguladores e os meios de associar o cálculo a um suporte mecânico. Wiener considerado o pai da cibernética, com Bidelow, criam mecanismos autoreguladores (feed back) e autodirigíveis, a partir da circularidade da ação-reação-ação, tal como o termostato, que recebe informação do sensor exterior, reage ao fluxo do calor e mantém o ponteiro no disco regulador, princípio que balizará a teoria da informação e comunicação e o conceito de uma lógica circular. Esses autores, nos anos 1946-1953 participam das conferências organizadas pela fundação Macy, em Nova Iorque, e Wiener define a Cibernética como a “nova ciência do comando e da comunicação, na máquina e no animal” (Wiener, 1948), e com outros colegas, entre os quais, Bidelow, W. McCulloch, G. Bateson, T. Parsons procuram investigar os fenômenos, a partir de uma reflexão instrumental: visam não o desvendamento do que as coisas são, mas descobrir como funcionam, o que fazem ou podem fazer, na medida em que são capazes de receber e processar informações e usá-las para o auto-controle e a auto-regulação. Esses fundamentos aplicados à engenharia, proporcionam a Neumann a concepção da arquitetura do computador, a Bateson (1972, 1979), desenvolver um método sistêmico das comunicações interpessoais paradoxais, e a Foerster (1949, 2002) formular a noção de ordem a partir da turbulência (noise), fundamentos que suscitaram idéias e conceitos originários de diferentes teorias sistêmicas.

As idéias matrizes que aproximam esses pesquisadores são: os fenômenos são considerados como uma rede de relações entre os elementos ou o sistema; todos os sistemas - elétricos, biológicos ou sociais - têm padrões comuns, comportamentos e propriedades que podem ser compreendidos e usados para ampliar o conhecimento comportamental dos fenômenos complexos. Interessa, sobretudo, conhecer o funcionamento de um todo, considerado superior à mera soma de suas partes, no qual os elementos são interdependentes, interagem entre si e se auto-regulam por um processo circular: uma causa (A) afeta um efeito (B) que, por sua vez, retroage sobre a causa (A), que o produziu.

A cibernética de primeira geração está voltada para a causalidade circular, a retro-alimentação (feed back), a regulação e o auto-controle de processos mecânicos, autômatos ou projéteis auto-dirigíveis. O objetivo é a avaliar como um impulso, digital, mecânico ou biológico, atua em um sistema, que reage e o processa, e provoca uma mudança para melhor realizar uma finalidade. Nessa primeira fase, está associada à automática, à engenharia, aos sinais físicos do tipo emissor-canal-receptor, temas fundamentais para o desenvolvimento do computador, da robótica, projéteis bélicos autodirigíveis.

A cibernética de segunda geração volta-se para o estudo dos seres vivos, em particular, para o papel do observador humano na construção de modelos de sistema, pressupondo uma nova epistemologia para o estudo de fenômenos complexos. A predominância da engenharia na cibernética cede importância aos significados humanos latentes nesses processos mecânicos. O termo ‘cibernética’ entrou em desuso, mas muniu diversas

autoorganização, emergência, caos, bifurcação e atratores, tornam-se constitutivos da ordem social, e meios para superar a incerteza.

Para a teoria da complexidade, um pensamento compartimentado, fragmentado, parcelar, monodisciplinar é obtuso; oblitera a atitude pertinente a todo conhecimento humano, necessariamente contextualizado e globalizado. É necessário compreender o tanto o entrelaçamento dos diversos fatores naturais, biológicos, culturais e psicológicos, que se interligam, quanto os liames entre caos e ordem, a relevância das interações humanas, a dinâmica da auto-organização, a novidade dos fenômenos emergentes e o acontecimento no que tem de singular, criador ou irredutível. Conhecer é um esforço ininterrupto de separar para analisar, contrapor para ampliar, religar para complexificar e sintetizar. Contesta ao que chama os pilares da ciência e do pensamento clássicos: a ordem, o determinismo, preconizado por Laplace, a disjunção e separabilidade afirmado por Descartes, a rejeição da contradição de Aristóteles e a exclusão do sujeito na ciência moderna.

Em diferentes textos, em linguagem plena de afirmações paradoxais e conotações auto-referenciais, Morin explicita a substrução de seu paradigma, em 8 avenidas (1996, p.177-192).

A primeira avenida, a irredutibilidade do acaso e a desordem como ingredientes inevitáveis de tudo que acontece no universo; a segunda, a transgressão aos limites impostos pela abstração universalista que elimina a singularidade, a localidade e a temporalidade; a terceira, a complicação - os fenômenos biológicos e sociais apresentam uma fusão de interações, inter-reações incalculáveis; a quarta, a relação, logicamente antagônica, mas complementar entre ordem, desordem e organização; a quinta, a complexidade é organização, resultante de elementos diferentes cuja soma é mais e é menos que as partes: menos, porque o todo inibe as potencialidades de cada parte, como ocorre na sociedade, na qual as coações restringem ou reprimem as individualidades; é mais, porque o todo faz surgir qualidades “emergentes” que só existem, porque retroagem sobre as partes e estimulam a manifestar suas potencialidades. A sexta, (embora não enuncie) é auto-organização recursiva, tal como o holograma em que cada qualidade das partes inclui toda a informação do conjunto e, pois, a parte está no todo como todo na parte. Conexo ao princípio holográfico, a organização recursiva habilita o sistema a ser causa e efeitos da própria produção; o produto e o produtor, em razão da causalidade circular, são elementos inerentes da complexidade; a sétima, é a falência dos conceitos de clareza resultante de distinção cartesiana de idéias e a simplificação do conhecimento e isolamento dos objetos. Um sistema é auto-eco-organizado - sua autonomia depende da energia do meio ambiente para sobreviver, paradoxalmente, é preciso ser dependente para ser autônomo; a oitava, a volta do observador na sua observação da sociedade. O “observador-conceptor deve se integrar na sua observação e na sua concepção”, como um ser sócio-cultural. Ele está na sociedade e ela está no observador.

As teorias da complexidade apresentam-se com uma variedade de nuances semânticas, e uma ampla difusão nos meios acadêmicos, como um novo paradigma que foge a uma racionalidade linear, determinista, para se afirmar como mobilizada pela complexidade da realidade natural e social da vida. Anuncia-se como um nova ciência do século XXI (ZWIRN,

2003, 2006) ou com uma “paradigmatologia”, um esforço de compreender a riqueza do universo pensável. Não se trata da tarefa individual; mas da “obra histórica de uma convergência de pensamentos”, como afirma J. L. Le Moigne. Os epistemólogos contextualistas tendem a não admitir uma originalidade substantiva que esteja transformando o universo científico; os marxistas, p.e., não vêem novidade apta a revolucionar a estrutura social; para esses, não se configuram paradigmas novos, mas ensaios do pensamento curioso.

Talvez fosse mais adequado considerar como tradições de pesquisa, no sentido preconizado por Laudan (1977), definidas como um conjunto de pressupostos gerais e processos presentes em um domínio de estudo, recorrendo a alguns métodos apropriados para investigar os problemas e construir teorias em determinado domínio. A juventude teórica dessas teorias parece recomendar essa delimitação.

A expansão da investigação, a busca por novos domínios do conhecimento, novos campos de investigação têm provocado uma exuberante profusão de teorias. Os “novos paradigmas” analisados, uns mais que outros, participam desse movimento e têm seguidores convencidos da originalidade dessas teorias e da oportunidade de serem apropriadas para o estudo de temas curriculares. Essa é a provocação que o texto quis trazer.²²

ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO DO ALUNO NA ESCOLA

Os princípios e valores que sustentam a cultura da escola estão profundamente associados com as práticas e políticas escolares para dar base ao aprendizado de todos os estudantes, em especial, àqueles portadores de quaisquer dificuldades ou necessidades mais específicas.

A cidadania e a dignidade humana estão proferidas na Constituição Federal Brasileira, no artigo. 1º (incisos II e III), como princípios da República, assim como seus objetivos básicos (artigo 3º, inciso. IV), que são: a garantia do bem comum, sem discriminação de etnia, raça, cor, sexo, idade e outras formas de distinção.

Assegura-se, também de forma expressa, o direito à igualdade e o direito de acesso à educação todos os cidadãos (artigos 5 e 205, respectivamente). Sobre a igualdade de condições de acesso à escola, a CF determina que o objetivo é “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

As determinações constitucionais não se limitam à regulação do acesso à instrução, mas profere, também, a igualdade de condições de permanência na escola como um dos princípios para o ensino, e acrescenta que o Estado tem o dever com a educação, ao modo como ela será ofertada e praticada, tendo em vista a garantia de acesso a todos os níveis de ensino, da pesquisa e da habilidade específica de cada um. Assim, o acesso à educação e à escola é assegurado constitucionalmente. Toda instituição que for reconhecida pelos órgãos governamentais como escola, tem o dever de atender aos princípios constitucionais, atuando sem fazer qualquer exclusão motivada por etnia, taça, cor, sexo, idade, deficiência ou mesmo a falta dela.

22 Fonte: www.anped.org.br

Dos quase 2,2 milhões de professores da Educação Básica do País, mais de 480 mil só possuem Ensino Médio. Outros 6 mil, apenas o Ensino Fundamental. Cerca de 95 mil têm formação superior, mas sem cursos de Licenciatura. Os dados são do Censo da Educação, divulgado em 2016.

“Um professor precisa conhecer o currículo da Educação Básica, ter formação cultural, e saber criar ambientes de aprendizagem, porque ele é a base de tudo. A ausência de formação inicial, ou quando ela é feita de forma precária, faz com que a formação continuada seja um supletivo, gastando duplamente o esforço da educação”, diz Bernadete, afirmando que é preciso uma ação incisiva do Governo Federal no sentido de reverter o quadro.

Em outubro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a nova Política Nacional de Formação de Professores, que contém medidas como a criação de uma Base Nacional Docente, a ampliação do ProUni, do ensino a distância, e o Programa de Residência Pedagógica.

“Estamos sendo convidados a mudar o nosso próprio caminho. E a escola tem que acompanhar, porque ela é um elemento estratégico na construção e manutenção de uma cultura”, finaliza Cláudia.²³

Resolução CNE/CP nº 1/02, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Conselho Nacional de Educação elaborou a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002), que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Trata-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular das instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura para todos os níveis e modalidade da educação básica.

As políticas para formação de professores da educação básica em nível superior tem sido tema recorrente no meio acadêmico devido às reivindicações por melhoria na qualidade da educação básica no País. Acredita-se que melhorar a qualidade da educação básica implica necessariamente, em melhorar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Nesse sentido, em substituição a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foi aprovada em julho de 2015, novas diretrizes para a formação inicial de professores, em nível superior. Trata-se da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Em 2 de julho de 2015 foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa Diretriz é que norteia (desde a data de sua publicação) os cursos de formação de professores e, diferentemente da anterior, tendo estabelecido prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior fizessem as devidas adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).²⁴

Veja o conteúdo na íntegra através da página do Ministério da Educação, que aborda os dispositivos que tratam da Formação Superior para a Docência na Educação Básica:

<http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, toda escola precisa ter um projeto político-pedagógico (o PPP, ou simplesmente Projeto Pedagógico).

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação.

Segundo *Veiga*, ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.

Resumindo, temos três marcos importantes:

- **marco referencial:** posicionamento político e pedagógico guiados por um ideal do que se quer alcançar, as referências e a missão da escola na sociedade são discutidas e definidas;

- **marco diagnóstico:** a busca das necessidades a partir da realidade orientada pela indagação do que nos falta para ser o que desejamos;

- **marco da programação:** elaboração de uma proposta de ação estruturada a partir da ideia do que faremos concretamente para suprir as necessidades.

²³ Fonte: www.educacaointegral.org.br

²⁴ Fonte: www.ppe.uem.br

cesso vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

Está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. A pluralidade de projetos pedagógicos faz parte da história da educação da nossa época. Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto das escolas.

Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico.

Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade.

A **gestão democrática** da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Os pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte na responsabilidade pelo projeto da escola.

Há pelo menos duas razões, que justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública:

1º: a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo.

2º: porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino.

A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores. Proporcionará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua própria aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida.

A **autonomia** e a **participação** - pressupostos do projeto político-pedagógico da escola, não se limitam à mera declaração de princípios consignados em alguns documentos. Sua presença precisa ser sentida no conselho de escola ou colegiado, mas também na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. Não basta apenas assistir reuniões.

A gestão democrática deve estar impregnada por certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de

novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc.

Então não se esqueça:

1- O projeto político pedagógico da escola pode ser entendido como um processo de mudança e definição de um rumo, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão política pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares e a própria comunidade onde a escola se insere.

2- Quando a atuação ocorre em um planejamento participativo, as pessoas ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores. Explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, suas visões de mundo, de educação e o conhecimento, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Este movimento visa promover a transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário e a assunção de uma intencionalidade política na organização do trabalho pedagógico escolar.

3- Para que o projeto seja impregnado por uma intencionalidade significadora, é necessário que as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e que haja vivência dessa intencionalidade. A comunidade escolar então tem que estar envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade.

Processos e Princípios de Construção

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, no artigo 12, define claramente a incumbência da escola de elaborar o seu projeto pedagógico.

Além disso, explicita uma compreensão de escola para além da sala de aula e dos muros da escola, no sentido desta estar inserida em um contexto social e que procure atender às exigências não só dos alunos, mas de toda a sociedade.

Ainda coloca, nos artigos 13 e 14, como tarefa de professores, supervisores e orientadores a responsabilidade de participar da elaboração desse projeto.

A construção do projeto político-pedagógico numa perspectiva emancipatória se constitui num processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica, devem participar, comprometidos com a integridade do seu planejamento, de modo que todos assumem o compromisso com a totalidade do trabalho educativo.

Segundo

Veiga

, a abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

Igualdade: de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca: *Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia com a possibilidade no ponto de partida*

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola:

- proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
- elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Daí, passem a fazer parte dos programas de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência, dos princípios do projeto político-pedagógico, não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzar os braços diante da atual organização da escola, que inibe a participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão.

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Estratégia de Planejamento

Marco Referencial: é necessário definir o conjunto de ideias, de opções e teorias que orientará a prática da escola. Para tanto, é preciso analisar em que contexto a escola está inserida. Para assim definir e explicitar com que tipo de sociedade a escola se compromete, que tipo de pessoas ela buscará formar e qual a sua intencionalidade político, social, cultural e educativa. Esta assunção permite clarear os critérios de ação para planejar como se deseja a escola no que se refere à dimensão pedagógica, comunitária e administrativa.

É um momento que requer estudos, reflexões teóricas, análise do contexto, trabalho individual, em grupo, debates, elaboração escrita. Devem ser criadas estratégias para que todos os segmentos envolvidos com a construção do projeto político-pedagógico possam refletir, se posicionar acerca do contexto em que a escola se insere. É necessário partir da realidade local, para compreendê-la numa dimensão mais ampla. Então se deve analisar e discutir como vivem as pessoas da comunidade, de onde vieram quais grupos étnicos a compõem, qual o trabalho que realizam como são as relações deste trabalho, como é a vida no período da infância, juventude, idade adulta e a melhor idade (idoso) nesta comunidade, quais são as formas de organização desta comunidade, etc.

A partir da reflexão sobre estes elementos pode-se discutir a relação que eles têm no tempo histórico, no sentido de perceber mudanças ocorridas na forma de vida das pessoas e da comunidade. Analisar o que tem de comum e tentar fazer relação com outros espaços, com a sociedade como um todo. Discutir como se vê a sociedade brasileira, quais são os valores que estão presentes, como estes são manifestados, se as pessoas estão satisfeitas com esta sociedade e o seu modo de organização.

Para delimitar o **marco doutrinal** do projeto político-pedagógico propõe-se discutir: **que tipo de sociedade nós queremos construir, com que valores, o que significa ser sujeito nesta sociedade,**

como a escola pode colaborar com a formação deste sujeito durante a sua vida.

Para definirmos o **marco operativo sugere-se que analisemos a concepção e os princípios para o papel que a escola pode desempenhar na sociedade.**

Propomos a partir da leitura de textos, da compreensão de cada um, discutir com todos os segmentos como queremos que seja nossa escola, que tipo de educação precisamos desenvolver para ajudar a construir a sociedade que idealizamos como entendemos que ser a proposta pedagógica da escola, como devem ser as relações entre direção, equipe pedagógica, professores, alunos, pais, comunidade, como a escola pode envolver a comunidade e se fazer presente nela, analisando qual a importância desta relação para os sujeitos que dela participam.

Marco Diagnóstico: é o segundo passo da construção do projeto e se constitui num momento importante que permite uma radiografia da situação em que a escola se encontra na organização e desenvolvimento do seu trabalho pedagógico acima de tudo, tendo por base, o **marco referencial, fazer comparações e estabelecer necessidades para se chegar à intencionalidade do projeto.**

O documento produzido sobre o marco referencial deve ser lido por todos. Com base neste documento deve-se elaborar um roteiro de discussão para comparar todos os elementos que aparecem no documento com a prática social vivida, ou seja, discutir como de fato se dá a relação entre escola e a comunidade, como ela trabalha com os conhecimentos que os alunos trazem da sua prática social, como os conteúdos são escolhidos, como os professores planejam o seu trabalho pedagógico da escola, como e quando se avalia o trabalho na sala de aula e o trabalho pedagógico da escola, quem participa desta avaliação, como a escola tem definido a sua opção teórica no trabalho pedagógico, como se dão as relações e a participação de alunos, professores, coordenadores, diretores, pais, funcionários e comunidade na organização do trabalho pedagógico escolar.

Estes dados precisam ser sistematizados e discutidos por todos da equipe que elabora o projeto. Com a finalização do diagnóstico da escola e de sua relação com a comunidade pode-se definir um plano de ação e as grandes estratégias que devem ser perseguidas para atingir a intencionalidade assumida no marco referencial.

Propostas de Ação ou Marco da Programação: este é o momento em que se procura pensar estratégias, linhas de ação, normas, ações concretas permanentes e temporárias para responder às necessidades apontadas a partir do diagnóstico tendo por referência sempre à intencionalidade assumida. Assim, cada problema constatado, cada necessidade apontada é preciso definir uma proposta de ação.

Esta proposta de ação pode ser pensada a partir de grandes metas. Para cada meta pode-se definir ações permanentes, ações de curto, médio e longo prazo, normas e estratégias para atingir a meta definida. Além disso, é preciso justificar cada meta, traçar seus objetivos, sua metodologia, os recursos necessários, os responsáveis pela execução, o cronograma e como será feita a avaliação.

trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal como afirma *Enguita*²⁵.

(...) *As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana e, são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais.*

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integrado que conduz a um ensino em extensão.

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

Acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico: parâmetros, mecanismos de avaliação interna e externa, responsáveis, cronograma.

Esses são alguns elementos que devem ser abordados no projeto pedagógico.

Geralmente encontram-se documentos com a seguinte organização: apresentação, dados de identificação, organograma, histórico, filosofia, pressupostos teóricos e metodológicos, objetivos, organização curricular, processo de avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, processo de formação continuada, organização e utilização do espaço físico, projetos/programas, referências, anexos, apêndices, dentre outros:

Finalidades

Segundo *Veiga*²⁶, a escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados.

*Alves*²⁷ afirma que há necessidade de saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades e, conseqüentemente, seu desdobramento em objetivos específicos. O autor enfatiza que: interessará reter se as finalidades são impostas por

entidades exteriores ou se são definidas no interior do território social e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal.

Essa colocação está sustentada na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional.

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Estrutura Organizacional

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: **administrativas e pedagógicas**.

Administrativas - asseguram praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

Pedagógicas - que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, "organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades". As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino e de aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder. A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico - pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam, que conduz a fragmentação e ao conseqüente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configu-